

Deuerling, Hannah  
Integration von Schülerinnen und Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der  
allgemeinen Schule  
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG  
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN  
01.02.2012**

**AN DER  
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK  
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG  
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN  
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

**THEMA:**

**Integration von Schülerinnen und Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der allgemeinen Schule**

**REFERENT: Prof Dr. phil. Weiß**

**KOREFERENT: SL Hudelmaier-Mätzke**

**Name: Deuerling, geb. Rathfelder, Hannah**

# Inhalt

|  |    |
|--|----|
| Einführung .....   | 5  |
| 1. Die Bezugsgruppe Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen .....  | 12 |
| 1.1 Problematik der Kategorisierung.....   | 12 |
| 1.2 Vielfalt der Bezeichnungen und der unterschiedlichen Abgrenzungen .....  | 12 |
| 1.3 Einordnung der Lebenssituation und der Lebensbedingungen von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen in das Komponentenmodell der International Classification of Functioning, Disability and Health ..... | 13 |
| 1.3.1 Körperfunktionen und –strukturen .....   | 15 |
| 1.3.2 Aktivitäten .....  | 16 |
| 1.3.3 Teilhabe .....   | 19 |
| 2. Diskussion der Begrifflichkeiten und Begründung der Bezeichnung „Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen“ .....   | 21 |
| 3. Ein verändertes Menschenbild als Voraussetzung für Integration .....  | 29 |
| 3.1 Chancen und Gefahren eines Menschenbildes.....   | 29 |
| 3.2 Die systemtheoretische, entwicklungspsychologische Sichtweise von Georg Feuser .....   | 31 |
| 3.2.1 Zur Person Georg Feuser .....  | 31 |
| 3.2.2 Systemtheorie und Konstruktivismus als Erkenntnistheorien .....  | 31 |
| 3.2.3 Das Menschenbild von Georg Feuser.....   | 32 |
| 3.2.4 Der Behinderungsbegriff von Georg Feuser .....   | 40 |
| 3.2.5 „Schwerstbehinderte“ (Feuser 1989) in der Sicht Feusers .....  | 43 |
| 3.2.6 Kritische Fragen an das Menschenbild von Georg Feuser .....  | 46 |
| 3.3 Kritische Auseinandersetzung mit der Relevanz des Menschenbildes.....  | 48 |
| 4. Geschichtlicher Rückblick .....   | 51 |
| 4.1 Die Entdeckung der Bildungsfähigkeit von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen.....   | 51 |
| 4.1.1 Der Ausschluss von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen in den Anfängen der „Krüppel“-Pädagogik .....  | 51 |
| 4.1.2 Der Einbezug von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der Schule für Geistigbehinderte .....  | 53 |
| 4.1.3 Der Einbezug von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der Schule für Körperbehinderte .....   | 54 |
| 4.2 Ein Rückblick auf die Anfänge der Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der allgemeinen Schule .....  | 55 |
| 5. Standortbestimmung.....   | 58 |
| 5.1 Die aktuelle Bildungssituation von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen.....  | 58 |
| 5.2 Die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen im Kontext integrativer Beschulung in Deutschland.....   | 63 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.3 Die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen im Kontext integrativer Beschulung in Hessen .....   | 67  |
| 6. Integrative Konzepte .....  | 72  |
| 6.1 Das integrative Konzept Georg Feusers.....   | 72  |
| 6.1.1 Die „Allgemeine Pädagogik“ (Feuser 2005) nach Georg Feuser .....   | 72  |
| 6.1.2 Eine „entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser 1989) .....   | 75  |
| 6.1.3 Die Rahmenbedingungen der Integration.....   | 78  |
| 6.2 Das Konzept der gemeinsamen Lernsituationen von Hans Wocken .....  | 80  |
| 7. Zusammenfassung vorliegender Integrationserfahrungen.....   | 84  |
| 7.1 Innerpsychische Abwehr gegen „schwerste Behinderungen“ als Integrationshindernis .....   | 85  |
| 7.2 Erfahrungen zur personellen Voraussetzung und zu multi-professionellen Teams.....  | 86  |
| 7.3 Räumliche und sachliche Ausstattung.....   | 88  |
| 7.4 Gestaltung des Unterrichtes.....   | 89  |
| 7.5 Äußerung von Unsicherheit .....  | 91  |
| 7.6 Kommunikation .....  | 92  |
| 7.7 Die Bedeutung von Pflege .....   | 93  |
| 7.8 Die Bedeutung von Therapie .....   | 94  |
| 7.9 Die sozialen Kontakte zu den anderen Kindern .....   | 94  |
| 7.10 Der betrachtete Gewinn der Integration für das Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen  | 96  |
| 7.11 Der betrachtete Gewinn der Integration für die Kinder ohne Behinderung .....  | 97  |
| 7.12 Der betrachtete Gewinn der Integration für die Lehrkräfte .....   | 98  |
| 7.13 Erfahrungen mit der Fortführung der Integration in der Sekundarstufe und über die Schule hinaus .....   | 98  |
| 8. Lena, ein Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen in der ersten Klasse einer integrativen Grundschule .....   | 100 |
| 8.1. Die Gestaltung des Unterrichtes.....  | 100 |
| 8.1.1 Gemeinsame Unterrichtsrituale.....   | 100 |
| 8.1.2 Lernen an gemeinsamen und verschiedenen Lerninhalten .....   | 101 |
| 8.2 Die Bedeutung der Pflege .....   | 104 |
| 8.3 Die sozialen Prozesse in der Klasse.....   | 104 |
| 9. Zusammenfassende Betrachtung.....   | 108 |
| 9.1 Die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen: Vergangenheit, Status quo und zukünftige Herausforderungen .....  | 108 |
| 9.2 Wie kann die allgemeine Schule den elementaren Bildungsbedürfnissen der Schüler gerecht werden? Welche Hindernisse stehen der Erfüllung des Bildungsbedürfnisses an der allgemeinen Schule im Weg? ..... | 110 |

|  |     |
|--|-----|
| 9.2.1 Das Menschenbild - anthropologische Voraussetzung für Integration..... | 110 |
| 9.2.2 Sachliche, räumliche und personelle Voraussetzungen.....               | 113 |
| 9.2.3 Die Gestaltung des Unterrichts .....                                   | 115 |
| 9.2.4 Die Bedeutung der Pflege.....  | 119 |
| 9.2.5 Die Bedeutung der Therapie .....                                       | 122 |
| 9.2.6 Die sozialen Kontakte zu den Mitschülern .....                         | 122 |
| 9. Fazit und Ausblick.....   | 126 |
| 10. Literaturverzeichnis.....  | 128 |
| 11. Quellenverzeichnis der Abbildungen .....                                 | 142 |

## Einführung

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2007 sieht sich Deutschland aufgefordert, die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen gesamtgesellschaftlich zu verbessern. „Inklusion“ ist dabei ein zentrales Stichwort geworden, das in vielen gesellschaftlichen Bereichen diskutiert wird.

Wird der Begriff in der schulischen Praxis mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung gleichgesetzt, reicht der Begriff der Inklusion nach Sander (2004, 242) in der Theorie über die Gruppe der Menschen mit Behinderungen hinaus.

Im Bildungsbereich meint der Begriff der Inklusion eine Anerkennung der Heterogenität der Schüler. Behinderung ist dabei ein Teil dieser Heterogenität und damit Normalität. Die bei der Integration vorherrschende „Zwei-Gruppen-Theorie“ von Menschen mit Behinderungen und Menschen ohne Behinderung wird mit dem Begriff der Inklusion aufgegeben (vgl. Hinz 2003b).

Das Konzept der Inklusion sieht eine grundlegende Veränderung der Pädagogik vor, die von der Verschiedenheit aller Schüler ausgeht, die Vielfalt als Bereicherung ansieht und versucht, den individuellen Bedürfnissen aller Schüler gerecht zu werden (vgl. ebd.).

An der gängigen Praxis der Integration wurde kritisiert, Schüler mit Behinderungen in die allgemeine Schule als „randständiges Additum“ (Sander 2004, 241) mit aufzunehmen, aber keine wesentlichen Veränderungen des Unterrichts vorzunehmen.

Die integrative Praxis kann dabei in vielen Fällen mit einer „Aussonderung innerhalb der Regelschule“ (Feyerer/Prammer 2003, 15) gleichgesetzt werden. Inklusion entspricht einem Ideal, in der sich eine Schule für alle Schüler, gleich welcher individuellen Besonderheit, zuständig fühlt.

Auch wenn der Inklusionsbegriff den Schwerpunkt auf alle Schüler legt und somit auch Schüler mit „elementaren Bildungsbedürfnissen“ mit einbezieht, ist nicht zu übersehen, dass auch Inklusionsbefürworter teilweise von einem Rest an Schülern ausgehen, für die sich die Teilhabe nicht realisieren ließe (vgl. Sander 2003, 318).

Feuser kritisierte schon früh die herrschende Überzeugung, es gebe Schüler, die einen „harten Kern“ der nicht Integrierbaren darstellten (vgl. Feuser 1989, 20).

In Nordamerika wird dieses Prinzip der Unterscheidung zwischen Integrierbaren und Nichtintegrierbaren als „readiness-model“ bezeichnet (vgl. Hinz 2003b, 1).

Gehören Schüler „mit elementaren Bildungsbedürfnissen“ häufig zu dem Rest, der im Kontext von integrativen, bzw. inklusiven Bemühungen nicht miteinbezogen wird, so soll in dieser Arbeit der Fokus auf die Integration dieser Schüler gelegt werden.

Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen sind Kinder und Jugendliche, die mir in meiner Fachrichtung Körperbehindertenpädagogik begegnen. Meiner Ansicht nach ergeben sich für diese Kinder und Jugendliche elementare Bildungsbedürfnisse, die bei den Überlegungen zu ihrer Integration Berücksichtigung finden müssen.

In dem Titel dieser Arbeit „Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen“ sehe ich einen zweifachen Begründungsbedarf:

1. Die Begründung der Verwendung des Begriffes der „Integration“ und nicht des Begriffes der „Inklusion“
2. Die Begründung der Verwendung des Begriffes „Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen“

1. Ich spreche von Integration, da meines Erachtens in der Theorie der Integration genau das gemeint war, was heute mit dem Begriff der Inklusion beschrieben wird.

Lesen wir zum Beispiel die Texte Georg Feusers, der in dieser Arbeit häufiger Erwähnung findet, so wird klar, dass es ihm nicht um eine Eingliederung der Schüler mit Behinderung geht, bei der diese eine spezifische sonderpädagogische Förderung in einem sonst unveränderten Unterricht der Regelschule erhalten. Es geht ihm um die Erschaffung einer Allgemeinen Pädagogik, „die ohne sozialen Aus- und Einschluss allen alles und jedem auf seine Weise zu lehren vermag“ (Feuser 2005, 165), sprich im heutigen Sinne um Inklusion.

Auch die „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel (2006) nahm eine Erweiterung vor, die die Zwei-Gruppen-Theorie in einer Heterogenitätsvorstellung aufgehen lässt. Auch im Sinne der „Pädagogik der Vielfalt“ bringt der Begriff „Inklusion“ folglich keine Neuerung.

Was dem Begriff der Inklusion meines Erachtens zu verdanken ist, ist die Wiederauflebung der ursprünglichen Zielvorstellungen der Integration und der Pädagogik der Vielfalt.

Möchte man hier einwenden, mit dem Begriff der Inklusion sich nicht von der theoretischen Begriffsauffassung der Integration, sondern von den Fehlformen der integrativen Praxis abgrenzen zu wollen, so muss man meines Erachtens feststellen, dass in der Praxis der Begriff Inklusion als Modewort letztendlich alles bezeichnet, was vorher in der Praxis als Integration

bezeichnet wurde; mit Einbezug von Fehlentwicklungen. Ein inflationärer unrechtmäßiger Gebrauch der Begriffe ließ sich somit auch nicht durch die Implementierung eines neuen Begriffes aufhalten.

Wenn ich folglich den Begriff der Integration verwende, so mache ich dies im Einklang mit den Vorstellungen der Inklusion, dass es dabei zu einer weitgehenden Veränderung der allgemeinen Pädagogik kommen muss, die die Bedürfnisse der einzelnen Schüler in den Blick nimmt.

„Inklusion“ scheint sich als Begriff für diese Arbeit auch deshalb nicht zu eignen, da man sich mit dem Begriff der Inklusion von der Gruppenvorstellung lösen möchte und man von der Heterogenität aller Schüler ausgeht. Auch wenn die Heterogenitätsvorstellungen in der Theorie der Integration schon vorhanden waren, setzt der Begriff der Inklusion einen stärkeren Fokus auf die Auflösung jeglicher Kategorien.

Es wäre absurd von der „Inklusion“ einer bestimmten Gruppe zu sprechen, da der Begriff eigentlich einer Gruppenvorstellung widersprechen will.

Weil es sich meines Erachtens aber bei den hier thematisierten Kindern und Jugendlichen um eine schädigungsbedingte und gesellschaftlich bedingte Gruppe handelt, halte ich an der Gruppenvorstellung fest. Nur wenn ich eine Benennung als Gruppe vornehme, kann ich eine Teilhabe auch dieser Schüler an der allgemeinen Schule einfordern.

2. In dieser Arbeit geht es um Schüler, die gemeinhin als Schüler mit „schwersten“ Behinderungen, „mit Schwerstmehrfachbehinderungen“ oder ähnlich bezeichnet werden.

Ich werde in dieser Arbeit aber von Schülern „mit elementaren Bildungsbedürfnissen“ sprechen. Ich streiche die Benennung Menschen „mit schwersten Behinderungen“ nicht, weil ich ihre Behinderung verleugnen möchte, sondern weil ich denke, dass es für die integrative Praxis eine Voraussetzung darstellt, nicht die Behinderungen dieser Menschen im Blick zu haben, sondern das, was sie mit allen Schülern gemeinsam haben; dem Bedürfnis nach Bildung. Auf Grundlage des von allen Schülern geteilten Bildungsbedürfnisses findet eine Konkretisierung ihres Bildungsbedürfnisses als Elementares statt.

Wie die allgemeine Schule den elementaren Bildungsbedürfnissen gerecht werden kann, soll in dieser Arbeit thematisiert werden.



Dabei möchte in dieser Arbeit folgendermaßen vorgehen:

Zunächst werde ich darlegen, auf welche Menschen sich diese Arbeit bezieht.

Dazu möchte ich ihre Lebensbedingungen in das Modell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (2005) der WHO einordnen, um ein umfassenderes Verständnis ihrer Situation zu bekommen. Behinderung wird nach dem Modell der ICF als Beeinträchtigung der Körperfunktionen und -strukturen, der Aktivitäten und der Teilhabe angesehen. Ich werde verschiedene Definitionen von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen nach diesen Bereichen gliedern und einander gegenüberstellen. Im zweiten Teil werden gängige Bezeichnungen diskutiert, die den hier thematisierten Kindern und Jugendlichen gegeben werden. Dabei wird begründet, weshalb ich präferiere von „Kindern und Jugendlichen mit elementaren Bildungsbedürfnissen“ zu sprechen.

Ich wende mich mit dem Begriff gegen die Hervorhebung des Bedarfs an Therapie und Förderung, wie sie häufig in der schulischen Arbeit mit „schwerstbehinderten“ Menschen vorgenommen wird.

Nur durch eine Betonung der Bildungsfähigkeit lässt sich meines Erachtens die Beschulung allgemein, als auch die integrative Beschulung der Kinder und Jugendlichen begründen.

Mit der Bezeichnung Kinder und Jugendliche „mit elementaren Bildungsbedürfnissen“ beziehe ich mich auf die Ausführung Prashaks (2011), der elementare Bildung als sensumotorische Auseinandersetzung mit der Welt in heterogenen sozialen Bezügen versteht.

Im dritten Teil steht die Auseinandersetzung mit dem Menschenbild Georg Feusers im Zentrum. Mit Feuser wird die Integration nur als möglich angesehen, wenn sich die Sichtweisen auf Menschen mit Behinderung verändern. Feuser erläutert ein Menschenbild, das die Gemeinsamkeit des Menschen mit „schwersten Behinderungen“ und seinen Mitmenschen darstellt. Dieses Menschenbild hilft, einen neuen kompetenzorientierten Blick auf Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen zu entwickeln. In Hinblick auf seine Durchsetzungskraft und seiner Eignung für die pädagogische Praxis wird dieses Menschenbild allerdings kritisch betrachtet.

Die geschichtliche Entwicklung der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit elementaren Bildungsbedürfnissen und die Anfänge der Integration der Schüler sollen im vierten Teil behandelt werden. Dabei zeichnet sich ab, dass Kinder und Jugendliche mit elementaren Bildungsbedürfnissen sehr spät Zugang zu Bildung und das Recht auf Schulbesuch erworben

haben. Der lang herrschende Glaube an die Bildungsunfähigkeit schien durch den Glauben an die Integrationsunfähigkeit abgelöst worden zu sein, als sich in Deutschland die ersten integrativen Ansätze entwickelten. Durch Durchhaltevermögen und beharrlichen Willen der Eltern kam es zu wenigen ersten integrativen Beschulungen von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen in den 80er Jahren.

Betrachtet man die aktuelle Bildungssituation der Schüler, wie im fünften Teil, wird deutlich, dass die integrative Beschulung für Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen immer noch eine Seltenheit darstellt. Will man die aktuelle Bildungssituation dieser Schüler beschreiben, muss man die schulische Situation an der Sonderschule, besonders an der Schule für Körperbehinderte in den Blick nehmen.

Aufgrund eines Mangels an Literatur über die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen in Deutschland erschließe ich diese über die vorhandene schulgesetzliche Lage und die bildungspolitischen Diskussionen. Ich betrachte hier schwerpunktmäßig das Bundesland Hessen, da die in dieser Arbeit eingebrachten eigenen Erfahrungen zur Integration einer Schülerin mit elementaren Bildungsbedürfnissen in diesem Bundesland gemacht wurden.

Im darauffolgenden Teil werden zwei bekannte didaktische Konzepte, die „Allgemeine integrative Pädagogik“ von Georg Feuser und die „gemeinsamen Lernsituationen“ von Hans Wocken erläutert. Sie stellen einen Bezugspunkt dar, unter dem die in dieser Arbeit dargestellten praktischen Erfahrungen der Integration betrachtet werden. Eine umfassende differenzierte kritische Auseinandersetzung mit den Konzepten wird in dieser Arbeit nicht vorgenommen. Eine kritische Betrachtung findet in dem Sinne statt, dass sie im Schlussteil in Hinblick auf ihre Bewährung in der Praxis überprüft werden sollen.

Im siebten Teil werden vorhandene Erfahrungen zur Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen betrachtet. Dabei wird überwiegend auf die Artikel in den Monografien von Hinz und anderen (1992; 2007), einen Jahresbericht zum Berliner Schulversuch (1997) und einen Text von Eckhardt (1995) zurückgegriffen. Wie gestaltete sich hier der Unterricht? Was empfanden die Lehrer als Gewinn der Integration? Welche Schwierigkeiten tauchten auf? Welche Bedeutung bekamen Pflege und Therapie? Antworten auf diese und weitere Fragen werden zusammenfassend und vergleichend gegenübergestellt.

Die Darstellungen aus der Literatur werden im darauffolgenden Teil ergänzt durch meine eigenen Erfahrungen an der Integrativen Schule in Frankfurt. Hierfür wählte ich ein phäno-

menologisches Vorgehen. Mit den genannten Fragen im Hintergrund werde ich einzelne beobachtete Szenen beschreiben, die meines Erachtens keiner umfassenden Analysen und Erläuterungen bedürfen.

Zum Schluss folgt eine zusammenfassende Betrachtung der Thematik. Nach Darstellung der geschichtlichen und aktuellen Entwicklung zur Beschulung und Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen wird versucht, mit Rückgriff auf die vorher dargestellte Theorie und Praxis, Antworten auf die Frage zu geben, wie die allgemeine Schule den elementaren Bildungsbedürfnissen von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen gerecht werden kann. Welches Menschenbild, welche Haltungen gegenüber Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen eignen sich für eine Beschulung? Wie lassen sich bestehende Sichtweisen verändern? Welche Rahmenbedingungen und welche Unterrichtsgestaltungen ermöglichen eine gemeinsame Beschulung?

Blickrichtung der Arbeit ist es, Wege zu suchen, die eine Teilhabe der Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der allgemeinen Schule ermöglichen. Meine Grundüberzeugung ist es dabei, dass die Integration der Schüler unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse gelingen kann, wenn bestimmte Voraussetzungen an der allgemeinen Schule geschaffen werden. Auch wenn der Gewinn der integrativen Beschulung Erwähnung findet, wird eine Abwägung der Vor- und Nachteile einer integrativen, beziehungsweise einer Sonderbeschulung nicht vorgenommen. Bei der Ermöglichung eines Besuches der allgemeinen Schule handelt es sich um die Erfüllung eines Menschenrechtes, das mit der UN-Behindertenrechtskonvention konkretisiert wurde (vgl. Aichele 2010, 3).

Eine Diskussion, ob es besser ist, diesem Menschenrecht nachzukommen oder nicht, wäre meines Erachtens nicht legitim.

Auf der Suche nach Antworten, wie die allgemeine Schule den elementaren Bildungsbedürfnissen der Schüler gerecht werden kann, wird ersichtlich, dass ich dabei meine eigenen Schwerpunkte setze. Viele Bereiche müssen in dieser Arbeit aufgrund des Umfangs unerwähnt bleiben, wie zum Beispiel die Diskussion um Einzelintegration oder integrative Klassen, die Vorteile einer Ganztagesbeschulung und jahrgangsgemischten Lerngruppen, sowie die Problematik der Leistungsbewertungen.

Um das Lesen zu erleichtern, werde ich in dieser Arbeit vermehrt nur die männliche Form verwenden und von *den Schülern* mit elementaren Bildungsbedürfnissen sprechen. Gemeint

sind damit natürlich auch Schülerinnen. Auch werde ich oft von „Kindern“ mit elementaren Bildungsbedürfnissen und nicht von „Kindern und Jugendlichen“ mit elementaren Bildungsbedürfnissen sprechen. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen überwiegend im Primarbereich stattfindet. Jugendliche mit elementaren Bildungsbedürfnissen möchte ich mit dieser Bezeichnung aber nicht ausschließen.

# **1. Die Bezugsgruppe Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen**

## **1.1 Problematik der Kategorisierung**

Da ich hier Benennungen und Definitionen von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen erläutern werde, möchte ich vorab auf die Problematik der Kategorisierung hinweisen: Fornfeld (1998, 26) schreibt, wir könnten den Menschen definitorisch nicht erfassen, da dabei immer eine „unzulängliche Verobjektivierung des Menschen“ vorgenommen werde. Bei der Einteilung von Menschen nach Behinderungen handelt es sich immer um menschengemachte Klassifikationen, bei der ich von gemeinsamen Merkmalen dieser Menschen ausgehe, die sie mir als eine Gruppe erscheinen lassen. Letztendlich handelt es sich aber um Individuen, die durch ihre Verschiedenheit geprägt sind.

Ich erachte es dennoch als wichtig, Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen als Gruppe zu benennen, da ihre Behinderung und die damit verbundenen Bedürfnisse eine gesellschaftlich-, und schädigungsbedingte Realität darstellen, die sie miteinander teilen. Nur wenn diese Gruppe auch benannt wird, kann dieser Recht auf Unterstützung gewährt werden. Ohne eine Benennung sehe ich keine Möglichkeiten, auf die Realität des Ausschlusses dieser Gruppe aufmerksam zu machen und für die Rechte dieser Menschen einzutreten.

Im Hinterkopf sollte aber das Wissen erhalten bleiben, dass es sich bei der Gruppe von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen um eine künstliche Kategorie handelt, damit in der Praxis der Blick auf die individuelle Besonderheit des Einzelnen durch unsere Klassifikationen nicht verstellt wird.

## **1.2 Vielfalt der Bezeichnungen und der unterschiedlichen Abgrenzungen**

Es fiel mir schnell auf, dass die Gruppe von Menschen mit „schwer(st)en Behinderungen“ ganz unterschiedlich „abgesteckt“ wird: Heinen und Lamers (2001,35) fassen unter dem Überbegriff „Menschen mit schweren Behinderungen“ „Menschen mit einer schweren Mehrfachbehinderung“ und „Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung“ zusammen. Dies entspricht der Gruppe, die Fornfeld (2008) als „Menschen mit Komplexen Behinderungen“ bezeichnet. Die Bezeichnung „Schwere Behinderung“, die Heinen und Lamers (2001, 35) als Überbegriff für schwere geistige Behinderungen und schwere Mehrfachbehin-

derungen wählen, bezieht Fornefeld dabei nur auf die von Heinen und Lamers bezeichneten „schweren Mehrfachbehinderungen“.

Fröhlich (1978, 42) spricht von „schwerstbehinderten“ oder „extrem behinderten“ Kindern, weil ihm die Bezeichnung „schwer behindert“ oder „schwer geistig behindert“ eine zu große Gruppe umfasst. Er meint damit Kinder, die sich auf dem Entwicklungsstand des Säuglingsalters befinden.

Ich werde mich in dieser Arbeit überwiegend in Heinens und Lamers (2001, 35) Begrifflichkeit auf die Gruppe der „Menschen mit schweren Mehrfachbehinderungen“, bzw. nach Fröhlich (2011) auf „Menschen mit schwersten Behinderungen“ beziehen, die ich in dieser Arbeit, wie ich weiter unten erläutere, als „Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen“ bezeichnen möchte.

### **1.3 Einordnung der Lebenssituation und der Lebensbedingungen von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen in das Komponentenmodell der International Classification of Functioning, Disability and Health**

Sinnvoll erscheint mir die Betrachtung der Lebenssituation und Lebensbedingungen von Menschen mit „elementaren Bildungsbedürfnissen“ nach dem Komponentenmodell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF 2005, 21) der WHO, da es ermöglicht, die verschiedenen Dimensionen ihrer Behinderung zu betrachten.

Behinderung wird in diesem Modell nicht fälschlicherweise mit Schädigung gleichgesetzt, sondern auch andere Komponenten werden als konstitutiv für Behinderung betrachtet. Behinderung wird dabei als Beeinträchtigung der Körperfunktionen und -strukturen, der Aktivitäten und der Partizipation angesehen, die von dem Gesundheitsproblem, den Umweltfaktoren und den personenbezogenen Faktoren beeinflusst werden, aber auch diese wiederum beeinflussen (vgl. Abb.1) (vgl. ebd., 34).

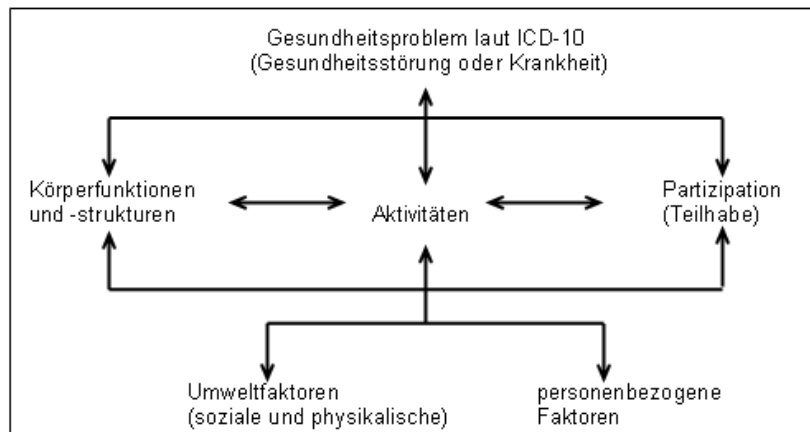


Abb. 1: Komponentenmodell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (2005, 21)

Alle Komponenten stehen in Wechselwirkung zueinander. Sie können eine positive, als auch eine negative Wirkung auf die anderen Komponenten haben. Die Körperfunktionen und -strukturen, die Aktivitäten und Partizipationsmöglichkeiten können nicht nur durch die Schädigung beeinflusst werden, sondern auch durch die Kontextfaktoren. So können bestimmte Umweltfaktoren ebenfalls zu einer Behinderung führen. Gleichzeitig können aber auch bestimmte Kontextfaktoren, wie zum Beispiel Barrierefreiheit, die Bewegungsmöglichkeiten des Menschen verbessern.

Die eindimensionale Betrachtung der Verursachung einer Behinderung durch eine Schädigung, wie sie in der Vorläuferversion der ICF, der International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) noch gemacht wurde, wird mit dem Modell der ICF aufgegeben. Auch Umweltbedingungen können dabei als Ursache einer Behinderung wirken (vgl. Nicklas-Faust 2011, 61).

Ich möchte im Folgenden die Lebenssituation von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen auf den einzelnen Ebenen der Körperfunktionen und -strukturen, der Aktivitäten und der Teilhabe betrachten. Im Zusammenhang mit den Körperfunktionen und -strukturen soll auf die medizinischen Aspekte der Schädigung eingegangen werden.

Die Kontextfaktoren werden nicht einzeln betrachtet, da diese vor allem im Zusammenhang mit der *Teilhabe* angesprochen werden.

Auf die besonderen Kontextfaktoren von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen wird auch bei der Diskussion der Begrifflichkeit durch die Bezeichnung Fornfelds (2008) „Menschen mit Komplexer Behinderung“ hingewiesen werden. Auch mit dem Behinderungsbegriff von Georg Feuser wird in dieser Arbeit eine Position thematisiert, die die gesell-

schaftlichen Prozesse der „Be-hinderung“ betrachtet. Auf die personenbezogenen Faktoren wird nicht eingegangen, da sie, wie der Begriff schon sagt, nur bezogen auf eine Person, also im Einzelfall betrachtet werden können.

### **1.3.1 Körperfunktionen und -strukturen**

Der Blick auf die Körperfunktionen und -strukturen führt zu einer medizinischen Sichtweise, die die körperlichen Veränderungen in Form von Störungen betrachtet.

Nach Nicklas-Faust (2011, 62) „stellt die Gruppe der Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ... aus medizinischer Perspektive eine sehr heterogene Gruppe dar“.

Ich möchte mich hier auf die Darstellung der Körperfunktionen und -strukturen von schwerstbehinderten Menschen mit zerebralen Bewegungsstörungen beschränken.

Diese Beschreibung passt damit zu dem Schädigungsbild, das bei dem später dargestellten Mädchen in der integrativen Grundschule vorhanden war.

Es handelt sich bei den zerebralen Bewegungsstörungen um Bewegungsstörungen, die durch eine Schädigung im Gehirn (zerebral) verursacht wurden. Liegt die Verursachung der Schädigung *vor*, *während* oder *nach* der Geburt, spricht man von infantiler Cerebralparese (ICP) (vgl. Kallenbach 2006, 61). Die häufigste Ursache der ICP ist der Sauerstoffmangel während der Geburt (vgl. Hedderich 2006, 138).

Die Bewegungsstörungen sind gekennzeichnet durch einen veränderten Muskeltonus, durch Störungen der Bewegungskontrolle und -koordination sowie Einschränkungen der Bewegungs-, und Haltungsfähigkeit (vgl. Kallenbach 2006, 61).

Je nach Lokalisation der Schädigung im Gehirn spricht man von den Bewegungsstörungen als spastisch, ataktisch oder dyskinetisch, die durch einen spezifischen Muskeltonus geprägt sind. In der Realität treten diese drei Störungsbilder allerdings in Mischformen auf. Vor allem bei schweren Störungen ist eine eindeutige Unterscheidung zwischen einer spastischen oder schwer dyskinetischen Form kaum möglich. Bei der schwer dyskinetischen Form, auch Dystonie genannt, handelt es sich oft um schwer geschädigte Kinder, die sich in einer stark asymmetrischen Haltung befinden. Zusammen mit einem stark wechselnden Muskeltonus zwischen hypo- und hypertonus wird es den Kindern nicht möglich, sich aufzurichten.

Je stärker die Schädigungen ausgeprägt sind, umso wahrscheinlicher sind frühkindliche Reaktionen erhalten, wie der symmetrisch-tonische Nackenreflex (STNR) und der asymmetrisch-



tonische Nackenreflex (ATNR), die nach Kallenbach (2006, 66) verhindern, dass sich willkürliche differenzierte motorische Bewegungen ausbilden. Bleibt der STNR und der ATNR bestehen, kann das Kind nicht in eine aufrechte Haltung gelangen.

Von den zerebralen Bewegungsstörungen ebenfalls betroffen kann bei Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen die Mundmotorik sein. Dabei bestehen Schwierigkeiten bei der Nahrungsaufnahme und der Lautproduktion. Probleme bei den willkürlichen Bewegungen wie Kauen, Schlucken und Mundschluss lassen Essen und Trinken zu einer großen Herausforderung werden. So leiden Menschen mit schweren zerebralen Bewegungsstörungen häufig unter Mangelernährung. Das Sprechen wird von den Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen, nicht nur aufgrund der eingeschränkten Mundmotorik, sondern auch wegen der dazukommenden kognitiven Beeinträchtigungen meist nicht erlernt (vgl. Bergeest u.a. 2011, 61).

Durch mangelnde Bewegungsmöglichkeiten und Mangelernährung kommt es bei Kindern und Jugendlichen mit elementaren Bildungsbedürfnissen häufig zu Schwierigkeiten im vegetativen Bereich, wie der Durchblutung oder der Verdauung (vgl. Feldkamp; Matthiaß 1988, 169).

Bei Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen sind neben den motorischen Zentren im Gehirn auch andere Hirnfunktionen betroffen, wie zum Beispiel die Kognition (vgl. Feldkamp, Matthiaß 1988, 171).

Mehrere Untersuchungen belegen auch das vermehrte Auftreten von Beeinträchtigungen im Bereich der visuellen Wahrnehmung bei Menschen mit Hirnschädigungen (vgl. Wehr-Herbst 1993, 80-82).

Dazu können bei Personen mit schweren Hirnschädigungen unter anderem noch Sinneschädigungen, Epilepsien, psychische oder organische Störungen und ein instabiler, bisweilen lebensbedrohlicher Gesundheitszustand auftreten (vgl. Müller-Erichsen/ Frühauf 2007, 8f.).

### **1.3.2 Aktivitäten**

Die Beschreibungen der Aktivitäten von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen werden häufig aus der Perspektive des Nichtkönnens und den fehlenden Fähigkeiten vorgenommen. Im Wörterbuch der Medizin findet man noch in der 15. Auflage von 1992 die Beschreibung von schwerster geistiger Behinderung als „nicht bildungsfähige Schwachsinnige,

Pflegefälle; Sprache, hygienische Gewohnheiten und sinnvolle Tätigkeiten werden nicht erlernt“ (Zetkin 1992, 1521).

Eine defizitäre Beschreibung der Aktivitäten von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen nahm 1978 auch Andreas Fröhlich vor. Fröhlich ist Vertreter einer entwicklungspsychologischen Sichtweise auf das „schwerstbehinderte Kind“ (Fröhlich 1978). Er setzte die Aktivitäten eines Kindes mit elementaren Bildungsbedürfnissen in Analogie zu den Fähigkeiten eines Säuglings: „Schwerstbehindert nennen wir ein Kind, wenn es absehbar nicht in der Lage sein wird, die vergleichbaren Leistungen eines gesunden Säuglings von 6 Monaten zu erreichen.“<sup>1</sup> (Fröhlich 1978, 43)

Auch Schönberger nimmt eine entwicklungspsychologisch orientierte Definition vor, die allerdings auf die Kompetenzen der Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen verweist:

„Schwerstbehinderte haben sensumotorische Handlungspläne wie wir auch, aber – anders als wir – müssen sie alle Probleme ihres Lebens mit diesen sensumotorischen (d.h. wahrnehmungs- und bewegungsgebundenen) Handlungsplänen lösen: mit effektgerichteten und (bestenfalls) experimentierenden Kreishandlungen, ohne Bilder, ohne Begriffssprache und ohne Denken im engeren Sinne.“ (Schönberger 1987, 221, zit. n. Praschak 2011, 220)

Werden die Aktivitäten von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen beschrieben, so wird oft der Schwerpunkt auf den Hilfebedarf gelegt, den sie bei Ausführungen von Aktivitäten haben. Bergeest u. a. (2011, 86) stellen diesen an den Anfang ihrer Beschreibung von Kindern „mit komplexen Behinderungen“: Man solle sich unter diesen Kindern, Kinder vorstellen, „die in allen Lebensbereichen und bei allen Lebensverrichtungen auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind“ (ebd.).

Auch Fröhlich (2011,229) betont die Abhängigkeit dieser Kinder. Ich habe seine Beschreibung zu Stichworten zusammengefasst:

Sie brauchen Menschen, ...

- „die ihren Alltag und ihre Umgebung strukturieren“,
- „die ihnen Fortbewegung und Lageveränderungen ermöglichen“,
- die sie verstehen und in „somatischen Dialog“ mit ihnen treten,

---

<sup>1</sup> Fröhlich habe sich mittlerweile von dieser Definition distanziert (vgl. Klauß 2011, 15).

-die sie pflegen und versorgen „in allen Bereichen des täglichen Lebens“ (Fröhlich 2011, 229).

Zu den Definitionen, die hauptsächlich die Aktivitäten von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen im Blick haben, gehören auch die Beschreibungen von Hetzner und Podlesch (2009) oder Frindt (o.J.). Im Gegensatz zu Fröhlich und Bergeest wählen sie dabei aber eine kompetenzorientierte Sichtweise.

In Ablehnung der negativen Begrifflichkeit verwenden sie die Bezeichnungen „Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen“ (Hetzner/Podlesch 2009), bzw. „Menschen mit basal-handlungsorientierter Lebensentwicklung“ (Frindt o.J.).

Die Bezeichnung „Menschen mit basal-handlungsorientierter Lebensentwicklung“ findet man in den Handreichungen von Ingeborg Frindt auf dem Landesbildungsserver von Baden-Württemberg. Sie bezieht sich auf Franziska Schäffer (2001), die den Begriff initiiert habe.

In einem ebenfalls auf dem Landesbildungsserver veröffentlichtem Artikel wird der Begriff „Menschen mit basal-handlungsorientierter Lebensentwicklung“ von Ingeborg Frindt erläutert:

„Menschen mit basal-handlungsorientierter Lebensentwicklung erfassen und gestalten nach meinem Verständnis das Leben an und mit ihrem Körper. Ich vermute wie Franziska Schäffer, dass ihr Körper die Basis bildet, auf dem sie ihr Verständnis von Personen, Gegenständen und Situationen aufbauen. Anhand basaler Körpererfahrungen, d.h. mit allen körpernahen und körperfernen Sinnen, nehmen sie intensiven Körper-Kontakt zur Umwelt auf.“ (Frindt O.J., 2)

Frindt stellt bei den Kindern die körperliche Auseinandersetzung mit der Welt in den Mittelpunkt. Auch Hetzner und Podlesch (2009) weisen in ihrer Definition von „Kindern mit elementaren Lernbedürfnissen“ auf die Bedeutung ihres Körpers hin, um die Umwelt aufzunehmen:

„Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen können auf Grund ihrer Wahrnehmungstätigkeit Kontakte zu Menschen und Dingen ihrer Umwelt aufnehmen. Zur individuellen Wahrnehmungsentwicklung und Erweiterung ihrer Erlebnis- und Handlungsfähigkeit benötigen sie vielfältige konkrete Anregungen, die durch andere Kinder und Erwachsene vermittelt werden. Dabei kommt es darauf an, Wege der Kommunikation anzubahnen, die den Austausch gemeinsamer Erlebnisse und Erfahrungen in menschlicher Nähe und Wärme ermöglichen.“ (Hetzner/Podlesch 2009, 393)

Der Gewinn dieser Definition liegt meiner Ansicht nach auf dem Blick auf die „Lernbedürfnisse“ der Kinder. Hetzner und Podlesch sprechen dabei auch die dafür geeigneten Lernbedingungen an und verweisen damit, im Modell der ICF betrachtet, auf die Komponente der Kon-

textfaktoren. Durch die Erwähnung der Rolle der Anregungen durch andere Kinder machen sie auf die Bedeutung eines heterogenen Umfeldes aufmerksam.

### 1.3.3 Teilhabe

Richtet man den Blick auf die Teilhabe von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen, so wird schnell deutlich, dass das Leben dieser Menschen durch Ausschluss aus der Gesellschaft geprägt ist. Klauß (2011,16f.) beschreibt die Gruppe der Menschen mit „schweren und mehrfachen Behinderungen“ als in „deren selbstbestimmten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und an der Kultur grundlegend eingeschränkt.“

Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen wurde lange Zeit die Teilhabe an Bildung verwehrt: Gab es im Zuge der Aufklärung, die die Bildungs- und Erziehungsfähigkeit aller postulierte, erste institutionelle Bestreben auch Menschen mit Behinderungen zu erziehen und zu bilden, waren hier die Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen nicht mit einbezogen (vgl. Weiß 2006, 123).

„Sie verblieben überwiegend in Anstalten, in denen ihnen allenfalls Pflege, Versorgung und Bewahrung zukam.“ (Heinen/Lamers 2001, 14)

Auch als ab 1960 in der Bundesrepublik Deutschland das Sonderschulsystem rechtlich verankert wurde, wurden Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen von schulischer Bildung ausgeschlossen. So steht im Gutachten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder zur Ordnung des Sonderschulwesens:

„Kinder und Jugendliche, deren Behinderung hirnnorganisch bedingt ist, bedürfen aus psychologischen, pädagogischen und medizinisch-therapeutischen Gründen einer entsprechenden Sonderbetreuung bzw. -einrichtung.“ (KMK 1960, zit. n. Heinen/Lamers 2001, 18)

Seit 1978 ist das Recht auf schulische Bildung in Deutschland formal auch für sie gültig. Klauß (2011,18) weist daraufhin, dass die Teilhabe auf eine *qualitativ hochwertige* schulische Bildung aber keineswegs gesichert sei. Weiß (2006) macht auf gesellschaftliche Tendenzen aufmerksam, die ihr Recht auf Bildung gefährden und einschränken. Kritisch betrachtet er die Verwendung des Begriffes der „Förderung“ und die dahinter stehenden Konzepte sowie das Fehlen „pädagogischer und didaktischer Fundierungen“ (ebd., 129) derselben, was die Bildungsfähigkeit dieser Personen infrage stellt. Dies kann ungewollt mitverantworten, dass ihnen im Zuge von Sparmaßnahmen das Recht auf Bildung und der Schulbesuch verwehrt werden könnten (vgl. ebd.).

In Anbetracht der Infragestellung der Bildungsfähigkeit von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen erscheint es nicht überraschend, dass diese Kinder und Jugendliche auch im Zuge von Integrationsbemühungen wenig berücksichtigt werden. Nach einem Forschungsprojekt von Klaufuß, Lamers und Janz (2006) zur Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg befanden sich drei Schüler/innen mit schwerer Behinderung in den Außenklassen in Baden-Württemberg. In wieweit in Außenklassen aber überhaupt gemeinsames Lernen zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern stattfindet, liegt in der Hand der beteiligten Lehrkräfte und ist deshalb für die drei Kinder mit schweren Behinderungen nicht entscheidbar (vgl. Klaufuß u.a. 2006, 256).

Auch wenn keine Zahlen zur Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen für Deutschland vorliegen, muss davon ausgegangen werden, dass die Anzahl an Regelschulen sehr gering ist. Selbst in Ländern, die als Vorreiter in Sachen Integration gelten, werden diese Schüler meist in Sondereinrichtungen „gefördert“ (vgl. Lamers/Heinen 2011, 323f.).

Wenn hier bis jetzt der Ausschluss von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen von schulischer Bildung dargestellt wurde, sei noch erwähnt, dass sich die stark eingeschränkte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen zeigt:

Im Bereich des Wohnens zum Beispiel findet eine Umstrukturierung der Unterstützungssysteme hin zu eigenverantwortlichem, ambulanten Wohnen statt, was mit der Gefahr verbunden ist, dass Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen als Restgruppe zurückbleiben (vgl. Fornefeld 2008).

Auch eine Teilhabe am Arbeitsleben, sei es auf dem freien Arbeitsmarkt oder in den Werkstätten für behinderte Menschen, bleibt diesen Personen oft verwehrt (vgl. Klaufuß 2011, 18).

Der Ausschluss sogar vom Leben geschieht nach Hinz (2007, 21) dort, wo als „schwerstbehindert“ geltende Neugeborene liegen gelassen oder „abgespritzt“ werden.

Hinz (vgl. ebd.) spricht hier von einer medizinischen Euthanasie, wodurch er eine Verbindung zur Tötungspraxis im Nationalsozialismus herstellt.

## **2. Diskussion der Begrifflichkeiten und Begründung der Bezeichnung „Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen“**

Hinter Bezeichnungen, die verwendet werden, verbergen sich bestimmte Perspektiven und Sichtweisen auf die Dinge. Bezeichnungen evozieren bestimmte Vorstellungen. Mit der Etablierung neuer Begriffe wird immer eine bestimmte Absicht verfolgt.

Es stellt sich deshalb für mich die Frage nach Begriffen, die der Absicht der Teilhabe an Bildung und der Integration von Menschen mit „schwersten Behinderungen“ dienlich sind.

Im vorherigen Teil wurden bereits schon verschiedene Bezeichnungen angesprochen. Ihre Vor- und Nachteile sollen in diesem Teil diskutiert werden.

Bezeichnungen, die häufig für die Personengruppe verwendet werden sind:

Kinder und Jugendliche ...

... mit „schwersten Behinderungen“

... mit „Mehrfachbehinderungen“,

... mit „Schwerstmehrfachbehinderungen“,

... mit „schweren und mehrfachen Behinderungen“.

Nach Fornfeldt (2008, 59) wird diese negative Begrifflichkeit seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts in vielen Veröffentlichungen kritisch diskutiert.

Aus meiner Erfahrung werden die Kinder und Jugendlichen oft als „Schwerstmehrfachbehinderte“ bezeichnet. Problematisch daran ist, dass diese dabei über ihr Defizit definiert werden. Der Mensch scheint quasi seine Behinderung zu sein. Sinnvoller erscheint mir, wenn überhaupt der Begriff „schwerstmehrfachbehindert“ verwendet wird, die Bezeichnung „Menschen mit Schwerstmehrfachbehinderungen“. Denn in erster Linie ist man Mensch. Eine vorhandene Schädigung stellt nach Schöler (2009, 110) nur eine Bedingung des Menschen dar, unter der er sich entwickelt.

Zu hinterfragen ist aber auch, ob „schwerstmehrfachbehindert“ eine für die integrative pädagogische Praxis brauchbare Bezeichnung ist. Sie soll folgend in seiner Wortzusammensetzung betrachtet werden.

„Mehrfach“ ist eine Mengenbezeichnung und benennt, dass der Mensch nicht nur eine Behinderung, sondern scheinbar eine Mehrzahl an Behinderungen hat. Hierbei wird übersehen,

dass Beeinträchtigungen sich gegenseitig bedingen, beeinflussen und sich nicht einfach aufsummieren lassen.

Nach Praschak (2011, 220) ist Behinderung ein „gesellschaftliches Phänomen“ (ebd.), das einen Menschen in seiner „Gesamtheit“ (ebd.) erfasst. Behinderung könne demnach nicht mehrfach auftreten. Mit „mehrfach“ soll aber womöglich gemeint sein, dass ein Mehr an Schädigungen vorliegt, mehrfachbehindert würde dabei im Sinne von mehrfachgeschädigt verwendet. Die Gleichsetzung von Schädigung und Behinderung weist allgemein auf die Problematik hin, dass der Begriff Behinderung, auch in Abhängigkeit von den Bezugswissenschaften (z. B. Medizin, Soziologie, Pädagogik, etc.) ganz unterschiedlich definiert wird (vgl. Fornefeld 2008, 59).

Dass es um stärkere Beeinträchtigungen geht, wird bereits mit dem Attribut „Schwerst“ ausgedrückt, was einen Superlativ von „schwer“ darstellt. Ich plädiere deshalb dafür, zumindest den Zusatz „mehrfach“ wegzulassen.

Andreas Hinz (1992, 11) weist darauf hin, dass mit dem Wort „schwer“, bzw. „schwerst“ Last assoziiert wird. Er stellt „schwerstbehindert“ (ebd.) dem Begriff „Schwerstarbeit“ (ebd.) gegenüber. Hetzner und Podlesch (2009, 392) nennen als Assoziation zu einem „Menschen mit schweren Behinderungen“ einen Menschen, „der einen Extremfall von Behinderung darstellt, der nur noch gepflegt und verwahrt werden kann, sozusagen ein „hoffnungsloser Pflegefall“ (ebd.).

Die Bezeichnungen „schwerstmehrfachbehindert“, „mit schweren und mehrfachen Behinderungen“ oder „Mehrfachbehinderungen“ behaupten folglich eine extreme Abweichung von den Kindern, die gemeinhin die Regelschule besuchen. Die Defizite stehen im Fokus, „Last“ (Hinz 1992, 11) wird assoziiert.

Ich frage mich, ob der Begriff nicht allein schon eine, wenn überhaupt Beschulung, Sonderbeschulung und Sonderklassen zu rechtfertigen scheint. Pädagogische Kräfte aus dem Regelschulbereich könnten angesichts der Bezeichnung erst einmal abgeschreckt werden. Integration scheint eventuell aufgrund der „Schwere“ der Behinderung zunächst einmal illusorisch. In Ablehnung dieser Begrifflichkeit findet man in schulischen und integrativen Kontexten immer mehr Bezeichnungen, die pädagogisch handlungsleitend sein wollen und von den Fähigkeiten und nicht den Defiziten der Kinder ausgehen.

Hetzner und Podlesch (2009, 392) ersetzen, wie schon genannt, die negativen Bezeichnungen durch „Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen“ und geben damit Hinweise auf eine

schulische Förderung. Sie weisen mit der Bezeichnung „mit elementaren Lernbedürfnissen“ und der Definition auf bestimmte „Anforderungen an das Umfeld“ (Hinz 2007, 17) hin. Hinz sieht darin eine „systemisch erweiternde Umfeldorientierung“ (ebd.).

Hinz geht der Begriff aber nicht weit genug, da er sich nur auf das Lernen bezieht (vgl. ebd.). Er schlägt deshalb vor, die Bezeichnung auf jeglichen Unterstützungsbedarf auszuweiten, sodass er von „Menschen mit elementaren Unterstützungsbedürfnissen“ (Hinz 2007) spricht. Meines Erachtens geht Hinz mit dieser Bezeichnung wieder einen Schritt zurück, in dem er einseitig den Unterstützungsbedarf in den Mittelpunkt stellt. Die mit der Bezeichnung „mit elementaren Lernbedürfnissen“ gewonnene Kompetenzorientierung (die Kinder haben Lernbedürfnisse und können lernen) wird ersetzt durch ein auf die Abhängigkeit und Hilfsbedürftigkeit hinweisendes Wort: „Unterstützungsbedürfnisse“.

Der von Hetzner und Podlesch (2009) gewählte Begriff „Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen“ erscheint mir deshalb als angemessener.

Fornefeld verwendet die Bezeichnung „Menschen mit Komplexer Behinderung“.

Sie gibt damit einer Gruppe einen „Namen“<sup>2</sup>, die einerseits Menschen mit geistiger Behinderung und schweren Verhaltensproblemen, wie aggressivem oder selbstverletzendem Verhalten, Menschen mit geistiger Behinderung und psychischen Störungen, nicht sprechende geistigbehinderte Menschen, aber auch Menschen mit „schweren Behinderungen“ (Fornefeld 2008, 55) umfasst. Mit Menschen mit „schweren Behinderungen“ meint sie Menschen, die oft als „schwerst-mehrfachbehindert“ bezeichnet werden, bei denen also schwere motorische als auch kognitive Beeinträchtigungen zusammenkommen. Gemeinsam sei der heterogenen Gruppe an Menschen mit Komplexen Behinderungen, dass sie „Exklusionserfahrungen“ (ebd., 9) mache. Im Zuge von Reformprozessen, die auf „Desinstitutionalisierung“ und ambulantes, selbstbestimmtes Leben setzen, stehen diese Menschen in Gefahr als „Restgruppe“ (ebd.) im Zuge von Veränderungen im Versorgungssystem übersehen zu werden. Im Rahmen der Integrationsbemühungen könnte diese Gruppe zurückbleiben.

Damit diese wahrgenommen und ernst genommen wird (vgl. ebd., 51) und nicht um das Klassifikationssystem der Behinderung zu erweitern (vgl. ebd., 10), führt Fornefeld den Begriff „Komplexe Behinderung“ ein. Sie leitet diesen von dem Begriff „komplexe Behinderung“

---

<sup>2</sup> Fornefeld (2008) spricht von „Namensgebung“ anstelle von „Bezeichnung“, da für sie damit Anerkennung den Personen gegenüber besser ausgedrückt werden kann (vgl. Fornefeld 2008, 51).



ab, der allmählich in der Praxis gebräuchlich werde (vgl. Fornefeld 2008, 65), verwandelt ihn aber durch die Großschreibung von „Komplex“. Dies erklärt sie wie folgt:

Das Adjektiv „komplex“ in „Menschen mit komplexer Behinderung“ ersetze die Adjektive, wie z. B. „schwer“, „schwerst“ und mache „auf die besondere Dichte und Verwobenheit von Störungen, Beeinträchtigungen der Menschen sowie die Komplexität der Bedarfe und Maßnahmen“ (ebd., 65) aufmerksam. Nach Fornefeld ist eine Behinderung aber „per se komplex“ (ebd., 76). Die Benennung komplexe Behinderung werde dadurch zu einer „Tautologie“ (ebd., 77).

Was bei der Personengruppe aber spezifisch sei und weshalb die Bezeichnung „mit Behinderung“ nicht ausreiche, sei die Steigerung der Komplexität der Lebensbedingungen und der externen Faktoren. Die Komplexitätszunahme geschehe dabei durch die Exklusionspraktiken, die diesen Personen widerfahre (vgl. ebd., 77).

Nicht die Schwere der Behinderung mache diese Komplexität aus, sondern die Lebensumstände. Das Wort „Komplex“ ist somit kein Attribut der Person, sondern dieser Umstände. Um dies zu differenzieren, schreibt Fornefeld das Wort „Komplex“ groß.

Mit dieser Bezeichnung weist Fornefeld auf die wichtige Tatsache hin, dass Behinderung von der Lebenssituation der Menschen bedingt ist. Fehlende verbalsprachliche Fähigkeiten oder schädigungsbedingte Verhaltensauffälligkeiten erhalten dadurch eine Steigerung, dass auf sie mit Ausschluss, wie zum Beispiel ständig wechselnden Lebensorten, keine festen Bezugspersonen und unprofessionellem Verhalten in Einrichtungen reagiert wird.

Ich finde Fornefelds Begründung des Namens „Menschen mit Komplexer Behinderung“ durchaus nachvollziehbar.

Im Zusammenhang von schulischen integrativen Bemühungen erscheint mir aber der Begriff „Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen“ als bisher am sinnvollsten. Er weist auf die Lernfähigkeit der Kinder und schulische Lerninhalte hin, die elementaren, also grundlegenden Charakter haben sollten.

Ich habe mich allerdings dafür entschieden, von Menschen mit „elementaren *Bildungsbedürfnissen*“ zu sprechen. Denn meines Erachtens ist es wichtig, die Verwendung des Begriffes „Bildung“ in Bezug auf diese Personengruppe zu festigen, da im Zusammenhang mit diesen Kindern, wie schon erwähnt, oft von „Förderung“ und „Therapie“ gesprochen wird. Hinter den Begriffen verbergen sich meistens Praktiken, bei denen die Schüler mit bestimmten kontextlosen Reizangeboten „stimuliert“ werden. Weiß (2006, 129) macht darauf aufmerk-

sam, dass dem Förderbegriff ein „Aktiv-Passiv-Verhältnis“ innewohne, im Sinne von „ich fördere dich“. Diese Sichtweise begreift den Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen mehr als Objekt denn als Subjekt, das Möglichkeiten der „elementaren Welterkenntnis“ (Praschak 2011, 222) hat.

Durch die Verwendung des Begriffes „Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen“ wird den noch bestehenden Gefährdungen des Bildungsrechtes, auf die ich in der Betrachtung der aktuellen Bildungssituation dieser Menschen noch näher eingehen möchte, die Bildungsfähigkeit dieser Menschen entgegengestellt.

Ich möchte bei der Beschreibung der „elementaren Bildung“ auf die Ausführungen Praschaks (2011) zurückgreifen, der das Konzept der „sensumotorischen Kooperation mit schwerstbehinderten Menschen“ begründet hat. Praschak bezieht sich auf die in Stufen aufbauende Erkenntnisentwicklung von Piaget. Die sensumotorische Intelligenz bildet nach Piaget (2003, 12) die Grundlage, auf der „die verbale oder rationale Intelligenz“ aufbaut.

Der Mensch verfügt auf der sensumotorischen Erkenntnisstufe über verschiedene Pläne, wie den Saug-, den Greif- und den Sehplan. Diese könnten sich in kontrolliertere Bewegungen ausdifferenzieren, wenn diese in einem „Gegenstands-, ... und Personenbezug“ (Praschak 1991, 237) Bedeutsamkeit erlangen. Die Möglichkeit dadurch mehr Eigenständigkeit<sup>3</sup> zu gewinnen ist bei Praschak zentrales Ziel (vgl. Praschak 1991, 237).

Wichtig sei

„die Ausgestaltung eines entwicklungsförderlichem Lebensalltag, in dem auch Menschen mit einer schwersten Behinderung zu eigenverantwortlichem Handeln geführt werden, um so einen Platz finden zu können, der ihren Partizipationsmöglichkeiten entspricht“ (Praschak 2003, 115).

Praschak (2011, 219) macht darauf aufmerksam, dass durch die sensumotorischen Handlungsfähigkeiten der Personen, diese „ein produktives Verhältnis zu ihrer Lebenswelt finden können“. Er beschreibt die sensumotorische Tätigkeit als „elementare Bildungsform, die Welt-, und Selbstbegegnungen ermöglicht“ (ebd.).

Er versteht Bildung nicht als Übung von Funktionen, sondern als kooperative Gestaltung der Welt, die in einer anregungsreichen Umgebung stattfindet. Bildungsprozesse sind dabei immer sozial vermittelt und finden in einer und durch eine heterogene(n) Gemeinschaft statt (vgl. ebd., 222).

---

<sup>3</sup> Praschak spricht auch von „Mitbeteiligung“ (1991), was im Gegensatz zur Eigenständigkeit ein reales anstrebbares Ziel darstellt.

Hinter der Bezeichnung „Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen“ steckt folglich eine kompetenzorientierte Sichtweise auf Menschen, die sich in heterogenen sozialen Bezügen und durch sensumotorische Handlungen in sinnvollen Zusammenhängen, Kultur aneignen können.

Dadurch wird die Bedeutung des Einbezuges der Menschen in pädagogische Kontexte begründet und auf Möglichkeiten der Integration verwiesen.

Praschak (2011, 222f.) präzisiert die elementaren Bildungsbedürfnisse wie folgt:

„Der Bereich der psychophysiologischen Grundbedürfnisse:

- den Wach- und Schlafrhythmus in Abstimmung regeln können,
- möglichst eigenständig essen und trinken können,
- möglichst eigenständig an der Toilettenversorgung beteiligt sein,
- sich möglichst eigenständig waschen und kleiden können,
- sich möglichst eigenständig bewegen können,

Der Bereich der personalen Grundbedürfnisse

- sich auf andere Menschen beziehen und sich sicher fühlen können,
- Raum und Zeit mit anderen Menschen teilen und gestalten können,
- alltägliche Erfordernisse in Rahmen von Zusammenarbeit und gegenseitiger Verständigung erledigen können,
- eine eigenständige Person sein dürfen, deren Bedürfnisse und deren Anspruch auf Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden berücksichtigt werden,
- im Alltag die kulturellen Aspekte eines menschenwürdigen Zusammenlebens mit Sinn und Bedeutung füllen können,
- Aspekte eines geschlechtsspezifischen Rollenverständnisses entwickeln können,

Der Bereich der psychosozialen Grundbedürfnisse

- das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung genießen können,
- das Bedürfnis nach sozialen Rollen und verlässlichen Beziehungen ausbauen können,
- das Bedürfnis nach kultureller und sozialer Orientierung befriedigen können,
- das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung befriedigen und die Kontrolle bedeutungsvoller Aspekte des eigenen Lebens in Erfahrung bringen können.“

Betrachtet man die Punkte, die Praschak hier nennt, wird deutlich, dass es sich dabei um Bildungsbedürfnisse handelt, die nicht nur die hier thematisierten Kinder und Jugendliche betreffen, sondern die zunächst einmal Bedürfnisse aller Menschen darstellen. Für andere Schüler ist die Befriedigung vieler dieser Bildungsbedürfnisse allerdings eine Selbstverständlichkeit. In Anbetracht der Lebenssituation der Kinder und Jugendliche „mit schwersten Behinderungen“ stellt die Erfüllung dieser Bereiche eine Herausforderung dar, sodass diese als schulische Bildungsinhalte, als Ziele und Herausforderung der Pädagogik für diese Schüler formuliert werden müssen.

Die Bezeichnung „mit elementaren Bildungsbedürfnissen“ geht somit zunächst von der Gemeinsamkeit aller Schüler aus, nämlich dem Bildungsbedürfnis, das in Hinblick auf das Moment des Elementaren konkretisiert wird.

Im Laufe dieser Arbeit soll thematisiert werden, wie „eine Schule für alle“ den elementaren Bildungsbedürfnissen der Schüler gerecht werden kann.

### **3. Ein verändertes Menschenbild als Voraussetzung für Integration**

Es stellt sich mir zunächst einmal die Frage nach einem Menschenbild, das in integrativen Kontexten vorherrschen sollte, um Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen als gleichwertige Schüler mit einbeziehen zu können.

Im Folgenden möchte ich mich mit dem Menschenbild von Georg Feuser auseinandersetzen. Das Menschenbild soll deshalb thematisiert werden, da ich mit dem Autor Georg Feuser der Ansicht bin, dass Integration in den Köpfen anfangen müsse (vgl. Feuser 2002). Die Betonung der Gemeinsamkeit aller Menschen, die von Feuser hervorgehoben wird, eignet sich dafür, eine gemeinsame Beschulung aller Kinder zu begründen.

Solange ich einen Menschen als „andersartig“ wahrnehme, kann nach Feuser keine Integration gelingen:

„Ein Menschenbild, das einen beeinträchtigten Menschen biologisch-medizinisch-psychiatrisch für defekt, psychologisch für deviant und pädagogisch für behindert hält, kann in der gesellschaftlichen Praxis nur Aussonderung und Segregierung hervorbringen, auch wenn sich diese gesellschaftliche Praxis selbst »Integration« nennt.“ (Feuser 1996a, 2)

#### **3.1 Chancen und Gefahren eines Menschenbildes**

Bevor ich mit der Darstellung eines Menschenbildes beginne, möchte ich einige Anmerkungen zur Bedeutung und zur Gefahr der Konstitution von Menschenbildern machen.

Menschenbilder werden hier als in jedem Menschen existent betrachtet:

Jeder Mensch trägt Bilder und Vorstellungen über den Menschen in sich. Diese bestimmen maßgeblich unser Handeln, auch jedes pädagogische Vorgehen. Wir können uns diesen Bildern in unseren Köpfen nicht verwehren (vgl. Fornefeld 1998, 54-57).

Klauß und andere (2006,25) sehen, mit Verweis auf Fischer (2003, 10) das Bild vom Menschen als Voraussetzung an, um miteinander in Beziehung treten zu können:

„Dieser Prozess der selbst konstruierten Abbildung der äußeren Welt ist eine Voraussetzung für individuelles und soziales Leben, weil die dabei produzierten ‚Bilder‘ die Komplexität der Wirklichkeit reduzieren, die Vielfalt der Welt ordnen (in vertraute und verständliche Muster) und damit Orientierung ermöglichen.“

Jacobs (2001, 152; zit. n. Fischer 2003, 10) definiert ein Menschenbild „als ein Gesamt der bewussten wie unbewussten Auffassungen einer Person oder Gruppe über das, was den Menschen ausmacht, bzw. ausmachen soll.“ Mit dem Zusatz „ausmachen soll“ weist Jacobs auf eine vorhandene Gefahr von Menschenbildern hin, wenn sie zu einem Imperativ werden.

Wenn ein Mensch nicht in das vorgegebene Menschenbild passt, wird dann versucht ihn in dieses Bild zu zwingen oder wird ihm dann das Menschsein abgesprochen? Dies kann, wie uns die Geschichte lehrt, fatale Folgen haben, Ausgrenzung bis hin zur Extinktion können durch ein Menschenbild begründet werden.

Fischer (2003, 10) nennt die Gefahren dahin gehend, dass „eine offene, wertfreie, an keine Muster und Ordnungen gebundene Wahrnehmung und Interpretation [durch ein Menschenbild; H.D.] erschwert“ wird, „Sichtweisen ... eingeengt“ und „Vielfalt eingeschränkt“ werden könnten.

Das Vorhandensein eines Menschenbildes darf aber nicht nur negativ betrachtet werden: Wenn wir unser Handeln von dem Menschenbild, das wir in uns tragen, bestimmt sehen, können wir uns auch die Frage stellen, nach einem Menschenbild, das Vielfalt des Menschen zulässt und keinen Menschen dabei ausschließt.

Man kann sich auf die Suche nach einer Haltung gegenüber den Menschen machen, die Menschen mit Behinderung nicht als defizitär und „andersartig“ betrachtet, sie als Menschen sieht und nicht als Abweichung vom Menschsein.

Es sind meines Erachtens Sichtweisen auf Personen mit elementaren Bildungsbedürfnissen, die mitbestimmen, ob diese teilhaben oder gesellschaftlich ausgegrenzt werden.

Vor diesem Hintergrund erschreckt das Ergebnis einer Untersuchung von Klauß und anderen (2006), bei der Personen, die in der Schule mit Schülern „mit schwerer und mehrfacher Behinderung“ arbeiten, gebeten wurden, diese Schülergruppe zu beschreiben:

„Die meisten Beschreibungen, sowohl bei den Erstnennungen als auch insgesamt, lassen sich der Kategorie ‚Defizite‘ zuordnen. [...] Die ausdrückliche Erwähnung von Kompetenzen findet demgegenüber sehr selten statt. Eine große Rolle spielt allerdings der Bedarf an Hilfe und Unterstützung, der sich daraus ergibt ...“ (Klauß u.a.2006, 87)

Der folgend dargestellte systemtheoretische Zugang von Georg Feuser versucht den Menschen so zu verstehen, dass „auch“ Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen diesem Menschenbild entsprechen. Nur mit einer solchen veränderten Sichtweise kann meiner Meinung nach wirkliche Integration dieser Menschen möglich werden.

## **3.2 Die systemtheoretische, entwicklungspsychologische Sichtweise von Georg Feuser**

### **3.2.1 Zur Person Georg Feuser**

Georg Feuser war Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer und ist seit 1978 Professor für Behindertenpädagogik. Seitdem war er in Forschung und Lehre an verschiedenen Hochschulen tätig.

Er versteht sich als „radikaler“ Vertreter der Integration, in dem Sinne, dass es ihm um eine grundlegende, an die Wurzel reichende Reform des Erziehungs-, und Bildungssystems geht. Eine Errichtung eines humanen und demokratischen Schulsystems ist nach Feuser (2005, 15f.) nur über die Überwindung unseres gegliederten Schulsystems möglich.

Für die Integration seien aber nicht nur äußere Reformen, sondern vor allem innere Reformen im Sinne der Schaffung einer integrativen Didaktik entscheidend. Feuser begründet deshalb ein didaktisches Konzept,

„in der *alle* Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die „nächste Zone ihrer Entwicklung“, an und mit einem „gemeinsamen Gegenstand“ spielen, lernen und arbeiten.“ (Feuser 2005, 167)

Da es hier um das Menschenbild Georg Feusers gehen soll, werde ich zunächst auf seine Didaktik nicht weiter eingehen.

### **3.2.2 Systemtheorie und Konstruktivismus als Erkenntnistheorien**

Feusers Gedanken bauen auf konstruktivistischen und systemtheoretischen Überlegungen auf. Er bezieht sich auf Vertreter des radikalen Konstruktivismus wie Foerster, Glaserfeld und Schmidt. Zentrale Bezugspunkte von Feuser sind auch die Systemtheorie und die Theorie der „Selbstorganisation der Materie und des Lebendigen“, wie sie von Maturana und Varela begründet wurden (vgl. Feuser 1999, 7).

Maturana und Varela betrachten alle Lebewesen, so auch den Menschen, als Systeme. Sie gehen davon aus, dass sich lebendige Systeme „andauernd selbst erzeugen“ (Maturana und Varela 1987, 50f.), was sie als „*autopoietische Organisation*“ (ebd.) bezeichnen. Dadurch können Systeme als autonom verstanden werden. Um zu leben, müssten sich Systeme ständig selbst neu organisieren und neue Ordnungen herausbilden.



Der Konstruktivismus überträgt den Systemgedanken auf menschliche Wahrnehmung und Erkenntnisse: Erkenntnis und Wahrnehmung sind damit Erzeugnisse des Subjektes selbst. Sie sind keine „abbildenden Tätigkeiten“ (Glaserfeld 1995, 30) sondern kreative Prozesse. Wissen geht nach dieser Vorstellung von dem System aus, das sich dieses konstruiert. „Das Subjekt [ist; H.D.] alleiniger Urheber des Wissens, seiner Konstitution und Konstruktion.“ (Gudjons 2008,56)

Nach dem radikalen Konstruktivismus gibt es eine „allen gemeinsame, objektive Welt als Realität“ (Fischer 2003, 22) nicht. Wirklichkeit existiert nur als Form der Konstruktion dieser Wirklichkeit.

Nach der Theorie der Selbstorganisation konstruiert sich das System seine Kenntnisse zwar autonom, steht dabei aber in einem ständigen aktiven Austausch mit der Umwelt.

### **3.2.3 Das Menschenbild von Georg Feuser**

Feuser entfaltet eine Vorstellung von Lernen und Entwicklung des Menschen, bei der sich „Behinderung als eine völlig unbrauchbare Kategorie für die Erkenntnis des menschlichen Lebens erweist“ (Feuser 1989, 23). Für ihn ist die Entwicklung eines Menschenbildes, das die Unterscheidung „pathologisch“ und „normal“ aufhebt (Feuser 2005, 117), wichtig, da „das Menschenbild in unseren Köpfen ... die gesellschaftliche Praxis hervorbringt“ (Feuser 1996a, 2). „Wenn ich ein Kind als geistigbehindert wahrnehme“ (ebd., 5), könne Integration auch dann nicht gelingen, wenn das Kind sich in integrativen Kontexten bewegt.

Feuser entwickelt ein Menschenbild, das die Gemeinsamkeit aller Menschen darstellt und auch den Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen miteinschließt.

Die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Kinder wird dabei als allein diesem Menschen entsprechend und somit als „menschlich“ (Feuser 2005, 131) postuliert.

Sein Menschenbild stellt Feuser umfangreich in seinem Buch „Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung“ (2005) dar, weshalb dieses Hauptbezugspunkt der Erläuterungen sein wird.

Feusers Zugang ist stark von einer naturwissenschaftlichen, philosophischen Denkweise geprägt. Gesetzmäßigkeiten aus zum Beispiel der Physik, dort zum Beispiel der Thermodynamik und der Quantenphysik, aber auch der Chemie werden herangezogen und auf den Menschen übertragen (vgl. Feuser 1996a, 6).

Feuser (2005, 85) schreibt, dass „die biologische Evolution nur in Übereinstimmung mit den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der ihr vorausgehenden und sie hervorbringenden physikalischen und chemischen Evolution erfolgen kann“.

Folglich ist das Verständnis für die menschliche Entwicklung nur möglich, wenn die grundlegenden chemischen und physikalischen Gesetze berücksichtigt werden.

Sie machen es meines Erachtens einer Person ohne große Kenntnis in diesen Bereichen anfangs nicht leicht, seine Gedankengänge nachzuvollziehen.

### **Der Mensch als „bio-psycho-soziale Einheit“ (Feuser 2005, 91)**

Feuser beschreibt den Menschen als Einheit von Biologischem, Psychischem und Sozialem.

„Wir haben einen Körper. Wir können wahrnehmen, empfinden, denken und handeln, das entspricht der Psyche, und wir können dadurch zueinander in Beziehung treten, uns sozial verhalten.“ (Feuser 2005, 89)

Diese drei Ebenen stehen in Hierarchie zueinander, wobei die Psyche auf der biologischen Ebene aufbaut, die soziale Ebene wiederum auf der Psychischen (s. Abb. 2). Ohne die jeweils untere Ebene kann eine Ebene nicht funktionieren. Die Ebene des Psychischen und des Sozialen bilden als Einheit die psycho-soziale Ebene (vgl. Feuser 2005, 91).

Das Ausfallen der biologischen Ebene als unterste Basis für das Leben würde den Tod bedeuten, wobei bei einem Ausfallen der psycho-sozialen Ebene, die biologische Ebene die Existenz sichern kann.

Jede Ebene habe zwar eine eigene Systemgesetzmäßigkeit, könne aber jeweils nur unter Berücksichtigung des Ganzen sinnvoll betrachtet werden und nie aus dem Gesamt isoliert werden (vgl. Feuser 2005, 90).

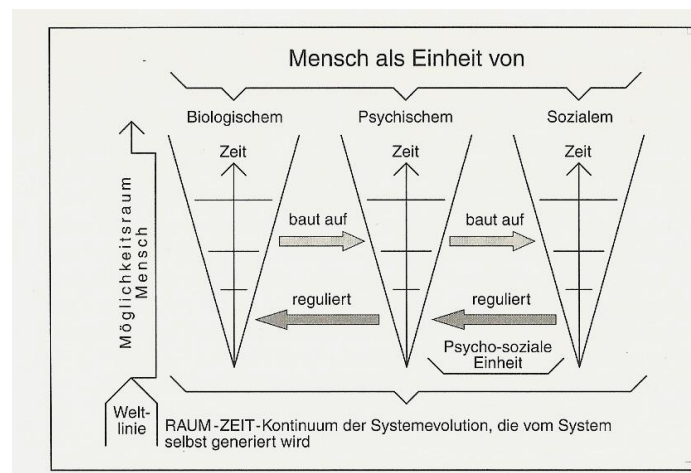


Abb. 2 „Bio-psycho-soziale Einheit Mensch“ (Feuser 2005, 91)

Feuser geht davon aus, dass eine Eigenschaft eines Systems nicht nur auf einer Ebene verankert ist, sondern auf allen Ebenen. Die Eigenschaft zeigt sich dabei auf jeder Ebene auf unterschiedliche Weise. So ist zum Beispiel die Fähigkeit des Dialoges nicht nur der psycho-sozialen Ebene „inhärent“ (ebd., 90), sondern auch der biologischen Ebene. Fällt die psycho-soziale Ebene aus, ersetzt die biologische Ebene die Funktionen, die wir gewohnterweise der psycho-sozialen Ebene zuordnen würden. Liegt ein Mensch zum Beispiel im Koma, kann die psycho-soziale Ebene die Fähigkeit des Dialoges, der Kommunikation nicht mehr wahrnehmen. Hier wird nun diese Eigenschaft der psycho-sozialen Ebene verstärkt durch die biologische Ebene realisiert und der Mensch kommuniziert auf seiner biologischen Ebene (vgl. Feuser 2005, 90f.).

Die Fähigkeit zum Dialog mit der Umgebung bleibt erhalten, nimmt auf der biologischen Ebene aber einen anderen Charakter an (vgl. ebd., 92).

Auch die Orientierung in der Zeit geschieht nicht nur auf der psycho-sozialen, sondern auch auf der biologischen Ebene (vgl. ebd., 98). Feuser richtet sich mit dieser Vorstellung gegen die Aussagen aus der „praktischen Ethik“, die bestimmten Menschen die Fähigkeit zum Dialog und der Zeitorientierung absprechen (vgl. Feuser 1991).

### **Die Selbstorganisation und „das Modell Entwicklungslogik“ (Feuser 2005, 94)**

Im Sinne der Systemtheorie sieht Feuser Leben allgemein, wie im Spezifischen das menschliche Leben, in komplexen Systemen organisiert. Diese Systeme verfügen über dissipative Strukturen, d.h., sie stehen im ständigen Austausch mit der Umgebung und sind durch Fluktuationen geprägt. Unter ständigen Einflüssen der Umwelt ist das System bemüht, Informationen von außen in sein System zu integrieren, sich selbst zu organisieren und stabile Ordnungen, bzw. Strukturen auszubilden. Ein System ist dabei lebensfähig in einem bestimmten Bereich zwischen den sogenannten Polen „Symmetrie und Singularität“ (vgl. Feuser 2005, 110).

Symmetrie bedeutet für das System „Fluktuationen höchster Ordnung: es ist viel los, aber es tut sich nichts“ (ebd., 108). Dies veranschaulicht Feuser (ebd.) an leuchtenden im gleichen Abstand zueinander hängenden Lämpchen. Im Zustand der Symmetrie tauschen die Lämpchen in Lichtgeschwindigkeit ihre Plätze. Das System ist in Bewegung, aber es kommt zu keiner sichtbaren Veränderung. Ein lebendes System ist in Symmetrie nicht entwicklungsfähig, da es keine neuen Ordnungen herstellen kann. Wenn aber, bleiben wir im Bild Feusers von den Lämpchen, zum Beispiel neue Lämpchen in einer anderen Farbe hinzugefügt werden

würden, entsteht ein Symmetriebruch und das System würde versuchen durch Fluktuationen die Veränderung in sein System zu integrieren. Wenn dies gelingt, bilden sich Strukturen heraus, indem zusammen mit den andersfarbigen Lämpchen eine neue Ordnung entsteht. Diese Strukturbildung bedeutet für das System Entwicklung. Die Ordnung ist „fern vom Gleichgewicht“ (ebd., 109) und kann wieder verändert werden (vgl. Abb. 3).

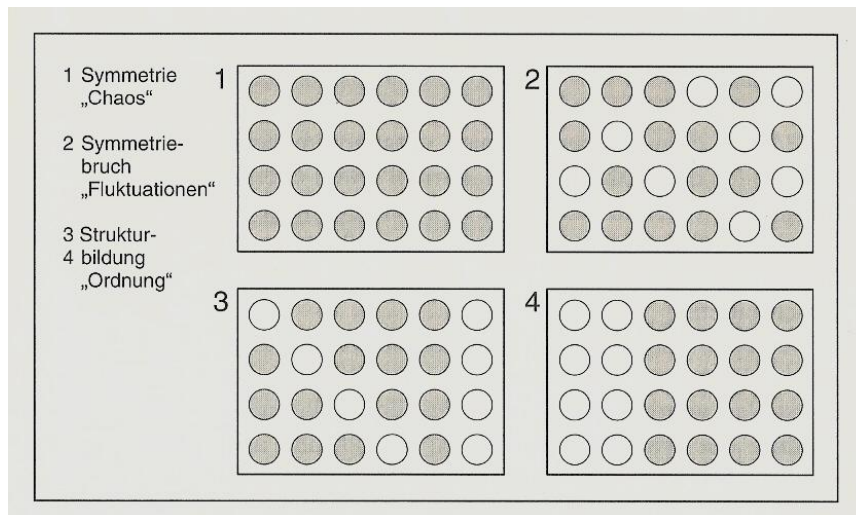


Abb. 3: „Strukturbildung“ (Feuser 2005, 109)

Neben dem Pol der Symmetrie wird der Phasenraum eines lebendigen Systems von dem Pol der Singularität abgegrenzt (vgl. Feuser 2005, 130).

Der Pol der Singularität bedeutet für ein System einen Gleichgewichtszustand, bei der keine Fluktuation mehr stattfindet. Das System erstarrt (vgl. ebd., 129).

Im Bild der Lämpchen gesehen, würden alle an ihrem Platz hängen bleiben. Dieses System, bei dem kein Austausch mit außen, sprich bei dem keine anderen Lampen hinzukämen, wäre nicht lebensfähig. Lebensfähig ist ein System nur, wenn energetischer und informeller Austausch mit der Umwelt stattfindet.

Der „grenzzyklische Phasenraum“ definiert den Bereich zwischen den genannten Grenzen Symmetrie und Singularität, „in dem ein System seine Existenz realisieren kann“ (ebd., 129). Wird der Austausch mit der Umwelt durch zum Beispiel Isolation unterbunden, nähert sich das System der Randzone Richtung Singularität, d.h. einem statischen Gleichgewichtszustand (vgl. ebd., 130). Wird die Randzone überschritten, bedeutet dies den Systemtod. Eine Stabilisierung im Bereich der Randzone würde sich nach Feuser (vgl. ebd.) beim Menschen zum Beispiel im Hospitalismus äußern, bei dem der Mensch als gegenregulatorische Maßnahme gegen den Systemstillstand Stereotypen oder Autoaggressionen anwendet (vgl. ebd.).

Nähert sich das System der anderen Grenze, nähert es sich chaotischen Zuständen, der sogenannten Symmetrie. Das System hat Schwierigkeiten Ordnungen zu organisieren. Die Überschreitung der Randzone bedeutet dabei ebenfalls den Systemtod. Hyperaktivität und Autismus werden von Feuser unter anderem im Bereich dieser Randzone an der Grenze zu Chaos und Entropie angeordnet (vgl. Feuser 2005, 130).

Zur Erklärung der menschlichen Entwicklung zieht Feuser die Modelle „Bifurkation“, „Hysterese“, und „Grenzzyklus“ (Feuser 2005, 117f.) heran. An einer chemischen Reaktion erklärt er die menschliche Entwicklung: Bei der BELOUSOV-ZHABOTINSKY-Reaktion (ZBR) erzeugen „Cer-Sulfat, Malonsäure und Kaliumbromat, aufgelöst in Schwefelsäure und angefärbt durch Ferroin ... nach Brechung der Symmetrie durch eine Störung von außen einen zyklisch stabilen Wechsel“ (ebd., 112) an bestimmten Farben. Dabei kann sich zufällig ein unterschiedlicher Wechsel der Farben ergeben: weiß-rot-weiß-blau oder der Wechsel weiß-blau-weiß-rot. Durch eine Störung, bzw. den Austausch mit außen, hat sich folglich eine neue stabile Ordnung ausgebildet, in der das System rhythmisch stabil oszilliert. Bifurkation bezeichnet dabei eine Abzweigung, d.h., es entstünden für ein System mehrere Möglichkeiten, sich auf verschiedenen Zweigen zu stabilisieren (vgl. ebd., 114). Bei der ZBR haben sich zwei Zweige entwickelt, auf die das System springen kann: der Wechsel von Weiß-rot-weiß-blau oder Weiß-blau-weiß-rot (vgl. Abb. 4).

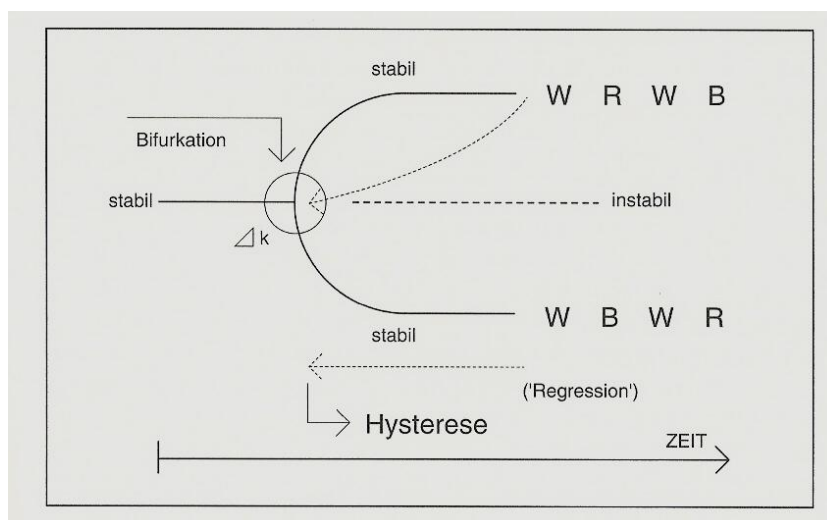


Abb. 4: „Das Modell der „Bifurkation“ und „Hysterese““ (Feuser 2005, 113)

Hysterese bedeutet, dass das System auf einem der Zweige eine neue Stabilität erreicht (vgl. Feuser 2005, 119).



Die Entwicklung selbst ist ein aktiver Prozess und vom System organisiert. Sie wird als Strukturbildung verstanden. Folgende vier Faktoren wirken nach Feuser bei der Strukturbildung zusammen (vgl. Feuser 2005, 102):

1. Der interne „Operator“, die „intrinsische System-Eigenzeit (T)“ (ebd., 96)

Diese organisiert die Veränderung und Entwicklung eines Systems. Die intrinsische Eigenzeit wird durch den Austausch mit anderen Systemen generiert (vgl. Grubich 2008, 22).

Wird der Austausch des Menschen zu anderen Menschen durch Isolation unterbunden, „muss er seine ‚intrinsische System-Eigenzeit‘ durch Rückgriff auf die eigene (rhythmisch strukturierte) Tätigkeit, sich selbst zum Objekt machend, zeitlich ‚triggern‘, um die interne Ordnung seines Systems zu wahren“ (Feuser 2005, 98). Dies geschieht zum Beispiel durch Stereotypen oder selbstverletzendes Verhalten.

2. Der „Verhältnis-Operator (L-Zeit)“ (ebd. 102)

Der „Verhältnis-Operator“ synchronisiert die System-Eigenzeiten verschiedener Systeme, sodass ein gemeinsamer Phasenraum entsteht. Diese Synchronisation ermöglicht, dass die für die Entwicklung des Systems notwendige Interaktion mit den anderen Systemen möglich wird. Die Notwendigkeit eines gemeinsamen Phasenraumes zeige sich zum Beispiel bei Kindern mit schweren geistigen Behinderungen, bei denen eine Interaktion durch zum Beispiel gemeinsames rhythmisches Bewegen möglich werden kann (vgl. ebd., 97).

3. Attraktoren

Attraktoren bestimmen, in welche Richtung sich ein System entwickelt. Als Attraktor könnten zum Beispiel auf ein System Isolation und Segregation wirken, aber auch die „höhere Komplexität der Interaktionspartner“ (ebd., 103) und „heterogene Lernfelder“ (ebd.). Die Entwicklung des Systems wird dabei abhängig von den Attraktoren ganz unterschiedlich verlaufen.

4. Operatoren für Transformationsprozesse

Einwirkungen aus der Umwelt sind für ein System nur dann Informationen, wenn diese im System Informationspotenziale erzeugen. Wenn etwas für ein System Sinn macht und bedeutend ist, wird dieses Informations-, bzw. energetische Potenzial von den Operatoren für Transformationsprozesse in Strukturen überführt (vgl. ebd., 126).

## **Entwicklung als Koevolution**

„Evolution ist immer Koevolution, wie jedwede individuelle Entwicklung nur im Sinne der Koontogenese von Systemen verstanden werden kann.“ (Feuser 2005, 103)

Dissipativ-autopoietische Systeme wie der Mensch sind nach Feuser „altruistisch“ (ebd., 127), d.h. abhängig von dem Austausch mit anderen Systemen. Entwicklung als Strukturbildung findet nur in der Interaktion, in der Kommunikation, im Dialog statt. Feuser verwendet dazu vermehrt ein Zitat Martin Bubers (1965, zit. n. Feuser 2005, 84): „Der Mensch wird am Du zum Ich.“ Er macht den Einfluss des Verhaltens anderer Menschen auf die Entwicklung des Menschen betont deutlich, indem er das Zitat verändert: „Der Mensch wird zu dem ICH, dessen DU wir ihm sind!“ (Feuser 2005, 127).

Auch der Zugang zur Welt vollzieht sich in der Beziehung zu anderen Systemen:

„Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in der gemeinsamen Kooperation“ (Feuser 1999, 6). Die Verschiedenheit der Strukturen der Menschen ist dabei entscheidend, dass Entwicklung vorangetrieben wird. Sind die Strukturen, wie zum Beispiel in homogenen Gruppen ähnlich, kann es im Austausch untereinander nicht zu strukturverändernden Anregungen kommen. Entwicklung, im Sinne von Strukturveränderung, entsteht, wenn Systeme mit ganz unterschiedlichen Strukturen aufeinandertreffen. Die höchste Komplexität lebendiger Systeme, sprich die größten Strukturunterschiede, sind in der „sozialen Gemeinschaft der Menschen“ (Feuser 2005, 127), in der „Einheit der Menschheit“ (ebd.) gegeben. Lernen in Segregation ist folglich nach Feuser kontraproduktiv, denn „Entwicklung ist primär abhängig vom Komplexitätsgrad des jeweiligen anderen“ (ebd., 128).

## **Lernen und Entwicklung**

Lernen ist für Feuser in Orientierung an die kulturhistorische Schule und dem Entwicklungspsychologen Jean Piaget ein aktiver Prozess. Über die Wahrnehmungstätigkeit werden Informationen aufgenommen, die das System integriert. Durch die Verknüpfung mit den vorhandenen Strukturen werden vom System selbst neue Informationen erstellt.

Informationen sind dabei nur Dinge, die für das System „Informationspotenzial“ (Feuser 1990, 57) haben, d.h., die für das System bedeutsam sind und Sinn ergeben. Entsprechen Dinge nicht den Bedürfnissen, Motiven und Erwartungen des Systems, bleiben diese für das System bedeutungslos (vgl. ebd.).



Lernen ist im Sinne Piagets (1969) als „Akkommodation“ und „Assimilation“ zu verstehen, die Feuser (2005, 175) „als die handelnde Anpassung an die Welt (Assimilation) und Aneignung von Welt (Akkommodation) durch das tätige, sich mit seiner personellen und dinglichen Umwelt dialogisch auseinandersetzen-ende Individuum“<sup>4</sup> beschreibt.

Feuser denkt sich Entwicklung als ein in festgelegten Stufen ablaufender Prozess (vgl. Feuser 2005, 105).

Die Auseinandersetzung mit der Umwelt findet auf verschiedenen Tätigkeitsniveaus statt, die sich mit Fortschreiten der Auseinandersetzung dadurch erhöhen, dass „immer neuere, höher organisierte und differenziertere innere Abbilder von der Welt ... entstehen“ (ebd., 105). In Orientierung an die kulturhistorische Schule unterscheidet Feuser sechs Tätigkeitsniveaus, die sechs Stufen der „dominierenden Tätigkeit“: die perceptive, die manipulierende, die gegenständliche Tätigkeit, das Spiel, das (schulische) Lernen und die Arbeit (vgl. ebd. 177).

### **3.2.4 Der Behinderungsbegriff von Georg Feuser**

#### **Behinderung als „Entwicklungslogik“ (Feuser 2005, 94) und Kompetenz des Systems**

Aufbauend auf dem dargestellten Menschenbild, das er in Bezug auf die Selbstorganisations- theorie und den Strukturalismus entwickelt, gewinnt Feuser ein neues Verständnis von Behinderung. Dieses Verständnis zeigt die Kategorie „Behinderung“ als unbrauchbar auf (vgl. Feuser 1989, 23). Feuser (1996b) geht in einem Vortrag in Wien dabei bis zur provokanten Aussage: „Geistigbehinderte gibt es nicht!“

Feuser sieht den Menschen als autopoietisches System, das sich entwickelt, indem es unter den jeweiligen Randbedingungen Störungen von außen in sein System integriert und versucht, stabile Ordnungen auszubilden. Die Entwicklung des Systems ist abhängig von den Ausgangs- und Randbedingungen des Systems.

Was wir als Behinderung bezeichnen, ist demnach als Erfolg des Systems zu betrachten, unter den vorhandenen Ausgangs-, und Randbedingungen eine innere Ordnung zu organisieren, die den Menschen am Leben erhält. Bei einem Menschen mit einer „schwersten Behinderung“ nach zum Beispiel einer schweren Hirnverletzung (vgl. Feuser 2005, 121f.) ist es die-

---

<sup>4</sup> Meines Erachtens hat Feuser die Zuordnung der Begriffe Assimilation und Akkomodation in diesem Zitat vertauscht. Nach meinem Verständnis Piagets (1969) Theorie, bezeichnet die Assimilation die Aneignung von Welt an die eigenen Strukturen, die Akkomodation die Anpassung des Individuums an die Welt.

sem gelungen, eine einschneidende Störung von außen in sein System zu integrieren und auf einem anderen Zweig „an einer kritischen Labilitätsgrenze“ (ebd., 122) eine neue Stabilität aufzubauen.

Hinter dem, was wir als Defizit und Schaden ansehen, verbirgt sich demnach eine „Kompetenz“ (Feuser 1996a, 10) des Systems. Die Änderung der Verhaltensweisen des Systems nach der Hirnverletzung sind daher als „entwicklungslogisch“ (Feuser 2005, 123) zu betrachten. Alle Verhaltensweisen, die uns als „pathologisch“ und „anderartig“ erscheinen, sind als „intelligente Möglichkeiten“ (ebd.) anzusehen, die den Menschen am Leben erhalten. Eine Behinderung ist folglich zu verstehen als „dynamische(n) Zustand, durch den und in dem das System“ (ebd., 122) Stabilität und Lebensperspektiven gewinnt.

Das, was wir als Behinderung klassifizieren, ist nach Feuser zusammenfassend

„als entwicklungslogisches (und nicht ‚pathologisches‘) Produkt der Systemevolution eines Menschen unter den für ihn gegebenen Ausgangs- und Randbedingungen seiner Existenz zu begreifen, die er nach Maßgabe der Mittel seines Systems in dieses integriert.“ (Feuser 1996a, 3)

### **Behinderung als „Ontologisierung eines Phänomens“ (Feuser 2005, 88)**

Nach Feuser (2005, 131) existiert eine Behinderung von Natur aus nicht, sondern ist ein Resultat unserer Wahrnehmung, die einen Menschen schließlich be-hindert.

Wie oben dargestellt hat nach Feuser (1996a, 12) der Mensch eine Fülle an Entwicklungsmöglichkeiten. Das „Werden“ hat dabei mehr Bedeutung als das momentane „Sein“:

„Primär geht es dabei um das, was aus einem System durch vorgenannte Zusammenhänge der Möglichkeit nach werden kann und wiederum erst in zweiter Linie um das, was es im Moment gerade ist.“ (Feuser 2005, 129)

Selbst bei Integration einer Störung in das System, die sich für uns als Behinderung zeigt, bleibe eine nicht bestimmbare Anzahl an Entwicklungsmöglichkeiten vorhanden. Selbst solche Entwicklungsergebnisse dürfen nicht ausgeschlossen werden, die vor der Störung zu erreichen möglich gewesen wären (vgl. ebd., 120).

In Hinblick auf den Möglichkeitsraum an Lebensperspektiven sei es vermessen zu behaupten, ein Mensch *ist* geistigbehindert. Damit geben wir Prognosen über die Entwicklung eines Menschen, die wir in Anbetracht seiner Entwicklungsmöglichkeiten nicht machen könnten (vgl. ebd., 107).

„Dabei sind wir nicht einmal in der Lage festzustellen, ob dieser Mensch in der nächsten Sekunde niest, wegschaut, Blickkontakt aufnimmt, sich gegen den Kopf schlägt o.a.m.“ (Ebd.)

Treffen wir aufgrund unserer diagnostischen Instrumente, wie zum Beispiel einem Intelligenztest, eine Diagnose wie „geistige Behinderung“ handelt es sich dabei nach Feuser um eine unrechtmäßige „Ontologisierung eines Phänomens“ (ebd., 88).

Der Mensch erscheint uns dabei nach Maßgabe unserer Kriterien zu einem bestimmten Messzeitpunkt als kognitiv eingeschränkt und wir machen dieses Phänomen zu seinem bleibenden „inneren Wesen“ (ebd.)(„Ontologisierung“ (ebd.)) und behaupten der Mensch *sei* kognitiv eingeschränkt (vgl. ebd.).

Nach Feuser handelt es sich bei solchen diagnostischen Aussagen um eine „Zuschreibung“ (Feuser 1996a, 10). Denn nur weil wir Eigenschaften nicht wahrnehmen könnten, heißt dies nicht, dass diese Eigenschaften nicht existieren. Zum Einen müsste man berücksichtigen, dass sich die Eigenschaften auf den verschiedenen Ebenen, sprich der biologischen oder psychosozialen Ebene, anders zeigten. Zum anderen müsste man beachten, dass wir mit unseren diagnostischen Verfahren die einzelnen Ebenen des Menschen nie vollständig erfassen könnten (vgl. Abb.6). Gehen wir zum Beispiel davon aus, dass ein „Raum-Zeit-Bewusstsein“ nur vorhanden ist, wenn es „verbal artikulierbar und kommunizierbar“ (Feuser 2005, 89) ist, betrachten wir die Eigenschaft nur auf der psycho-sozialen Ebene. Wir übersehen, dass die Zeitorientierung auch auf der biologischen Ebene vorhanden ist und selbst auch auf der psycho-sozialen Ebene vorhanden sein könnte, auch wenn wir sie nicht erkennen können. Wir dürften einem Menschen deshalb Eigenschaften nie absprechen, nur weil sie für uns nicht wahrnehmbar sind (vgl. Feuser 1996a, 6).

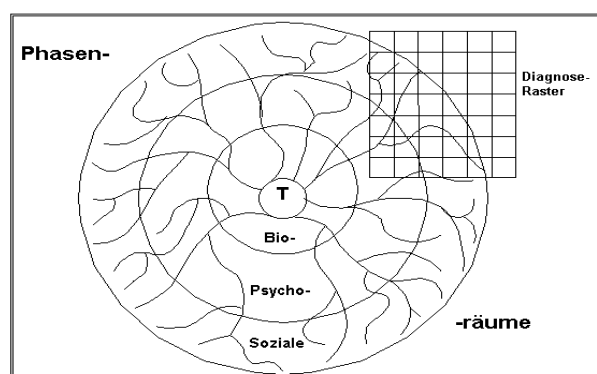


Abb. 6 „Phasenräume“ (Feuser 1996b, 9)

Dass wir einem Menschen Eigenschaften aberkennen, sei daran geschuldet, dass „unsere Klassifikationsschemata ... sich an einem äußerst schmalen Sektor und nur an einer in einer bestimmten Weise entfalteten Systemhöhe des Menschen orientieren“ (Feuser 1996a, 6). Mit diesen Klassifikationsschemata könnten wir niemals den ganzen Menschen

erfassen. Wir erkennen also bestimmte Eigenschaften einer Person nicht und schreiben ihm deshalb das Fehlen dieser Eigenschaften zu.

### **Be-hinderung als sozialer Prozess**

Feuser betrachtet Be-hinderung somit als „einen sozialen Prozess“ (Feuser 2005, 132), der durch unsere Wahrnehmungsweisen in Gang gesetzt wird.

Dieser Prozess wird von Feuser in folgenden Schritten beschrieben (vgl. Feuser 2005, 86; 1996a, 5):

Zunächst nehmen wir Eigenschaften, die wir uns zusprechen, an einem anderen Menschen nicht wahr. Der Mensch erscheint uns als nicht verstehbar und uneinfühlbar. Geschuldet sei das unseren eigenen Wahrnehmungsgrenzen, die uns den Menschen nicht verstehen lassen. Somit projizieren wir schließlich unsere eigene Verstehensgrenze auf die Person, die wir nicht verstehen, und machen unsere Verstehensgrenzen zur „Begrenztheit“ der Person (vgl. Feuser 2005, 86).

Wir nehmen den Menschen als „andersartig“ (Feuser 1996a, 5) wahr und machen das, was uns erscheint, zu seinem inneren Wesen.

Im nächsten Schritt bringen wir den Menschen unter Bedingungen, die seiner Begrenztheit entsprechen, in spezielle „Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssysteme, in Wohn-, Arbeits-, Förder- und Therapiezusammenhänge“ (Feuser 1996a, 6).

Da der Mensch sich am besten in der höchsten Komplexität entwickelt, wie sie in der „sozialen Gemeinschaft der Menschen“ (Feuser 2005, 127) zu finden ist, reduzieren wir mit der Segregation nach Feuser seine Entwicklungsmöglichkeiten und machen den Menschen damit zu diesem, als den wir ihn uns denken (vgl. 86). Wir enthalten ihm soziale Bezüge und Inhalte fern, so dass die Möglichkeit der Veränderung damit genommen wird.

In einem Satz fasst Feuser sein Verständnis von Behinderung zusammen:

„Was uns als Behinderung erscheint, wäre zu verstehen als Ausdruck der Aneignung (organisch) beeinträchtigender, (sozial) behindernder und mithin isolierender Bedingungen durch einen konkret unter diesen Bedingungen handelnden Menschen, als Strukturbildung nach Maßgabe möglicher Austauschfunktionen.“ (Feuser 1996a, 3)

### **3.2.5 „Schwerstbehinderte“ (Feuser 1989) in der Sicht Feusers**

Letztendlich ergibt sich auf den Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen folgende Sichtweise:

Feuser geht davon aus, dass alle menschlichen Eigenschaften, die als „psychologisierende Eigenschaften wahrnehmbar“ (Feuser 1996b, 8) sind, auf der psycho-sozialen Ebene als auch der biologischen Ebene des Menschen repräsentiert seien. Menschliche Eigenschaften, die wir gewohnterweise auf der psycho-sozialen Ebene ansiedeln, wie die Kommunikationsfähigkeit oder das Bewusstsein, sind nach Feuser auch auf der biologischen Ebene vorhanden, da diese „konstituierende Eigenschaften“ (ebd.) des Lebens schlechthin sind.

Auch wenn wir bestimmte Eigenschaften auf der psycho-sozialen Ebene bei einem Menschen nicht feststellen, können diese Eigenschaften auf dieser Ebene, aber zumindest auf der biologischen Ebene vorhanden sein (vgl. Feuser 2005, 90).

Kommunikationsfähigkeit und ein „auf die Zukunft ausgerichtetes Bewusstsein“ (Feuser 1996b, 8) können nach Feuser deshalb keinem „schwerstbehinderten“ (Feuser 1989) Menschen abgesprochen werden.

Das Leben vollzieht sich nach Feuser auf ganz unterschiedlichen Lebenslinien, die nicht vorhersagbar sind. Leben ist immer der Fähigkeit des Systems zu verdanken, sich in Abhängigkeit von den Anfangsbedingungen und im Austausch mit der Umwelt stabile Strukturen aufzubauen und zu bewahren. „Schwerste Behinderung“ (Feuser 1989) ist als ein Weg zu betrachten, auf dem ein System unter bestimmten Ausgangsbedingungen und den vorhandenen Randbedingungen sich selbst organisieren kann. Sie ist folglich kein Defizit, sondern eine Möglichkeit, wie sich das Leben realisieren kann. In Abhängigkeit von den Randbedingungen erhalten auch Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen eine Fülle an Entwicklungsmöglichkeiten. Über die Entwicklung könnten keine Prognosen gegeben werden.

Feuser betrachtet auch den Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen als selbstorganisiertes und autonomes System.

Es könnte der Einwand gemacht werden, dass ein Mensch mit elementaren Bildungsbedürfnissen allein nicht überlebensfähig sei und das System sich somit nicht als „kompetent“ und „selbstorganisiert“, sondern im höchsten Maße abhängig erweise von medizinischer, psychologischer und pädagogischer Unterstützung. Dieses Argument ist hinfällig in Anbetracht Feusers Vorstellung der Koevolution. Jedes System ist dabei nur mithilfe der anderen Systeme entwicklungsfähig. Es kann nur im Austausch mit den anderen Systemen leben. Bei den Unterstützungen, die wir einem Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen zukommen lassen, handelt es sich somit „um ganz normale Prozesse des menschlichen sozialen Miteinanders“ (ebd., 91). Hilfeleistungen können zwar von außen gemacht werden, die Or-

ganisation der Lebensprozesse geschieht allerdings nur durch das System selbst (vgl. ebd., 91). Sie ist somit eine *Fähigkeit* des Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen.

„Ein Mensch lebt also *nicht durch* künstliche Beatmung, sondern *mit Hilfe der* künstlichen Beatmung.“ (Ebd., 91)

Als ein sich im Austausch mit der Umwelt selbst organisierendes System unterscheidet sich der Mensch mit elementaren Bildungsbedürfnissen somit nicht von anderen Menschen. Auch sein Lernen geschieht wie das Lernen anderer Systeme: Informationen, die für das System Sinn ergeben und seinen Bedürfnissen, Motiven und Erwartungen entsprechen, werden von dem System integriert. Durch die Verknüpfung mit vorhandenen Informationen werden wiederum neue Informationen generiert.

Ein „schwerstbehinderter“ Mensch kann demnach nicht als „Reflexwesen“ (Feuser 1990, 56) betrachtet werden, sondern als ein Mensch, der sich aktiv mit seiner Welt auseinandersetzt. Vor diesem Hintergrund wird meines Erachtens folgende Aussage Feusers über „Schwerstbehinderte“ verständlich: „Der schwerstbehinderte Mensch ist so normal Mensch wie wir: dies in seinen Bedürfnissen, seinen Emotionen, seinem Erleben, seinen Motiven und Tätigkeiten.“ (Feuser 1989, 22)

Feuser empfindet es als wichtig, Menschen mit „schwersten Behinderung“ im Rahmen der allgemeinen menschlichen Entwicklung zu betrachten.

Die Sichtweise, die auf die Gemeinsamkeiten des Lernens und der Entwicklung aller Menschen schaut und nicht auf die Defekte der schwerstbehinderten Menschen, sieht Feuser (1989, 21) als Voraussetzung, um „zu einem gleichwertig-partnerschaftlichen sozialen Miteinander und zur Normalisierung der Lebensverhältnisse schwerstbehinderter Menschen im Sinne der Integration zu kommen.“

In Hinblick auf diese entwicklungspsychologische Sichtweise auf Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen, ordnet er den Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen auf ein bestimmtes Entwicklungsniveau ein. Dieses definiert er durch die „sinnlich-konkrete“ (Feuser 1990, 64) Auseinandersetzung mit der Welt.

Die Ausbildung von dem, was als Behinderung gesehen wird, ist Folge von den Ausgangs- und den Randbedingungen und damit „entwicklungslogisch“ (Feuser 1996a, 4). Als Ausgangsbedingungen könnten bei Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen die „humanbiologisch-organisch, neurophysiologisch und neuropsychologisch erklärbaren Beeinträchtigungen“ (Feuser 1990, 57) genannt werden.

Die Randbedingungen dieser Menschen sind nach Feuser geprägt durch eine Gettoisierung der Lebens- und Lernwelt, in denen ihnen nach Feuser (1990, 53) zwar „partiell Erziehung, Bildung und Unterricht“ zukomme, ihnen aber Entwicklungsmöglichkeiten versperrt blieben (vgl. ebd.). Aufgrund der Tatsache, dass sie nur „unter ihresgleichen“ (ebd.) sind, Systeme sich aber nur in der Beziehung zu unterschiedlich komplexen Systemen entwickeln, können sie sich letztlich nicht verändern. Ausgelöst wird dieser Prozess der Behinderung nach Feuser durch unsere Wahrnehmung, die uns den Menschen mit schwersten Behinderungen nicht verstehen lassen und worauf wir mit dem Verhalten einer Verbesonderung reagieren.

Die „schwerste Behinderung“ ist somit auch ein Produkt unserer Wahrnehmung und der darauf antwortenden gesellschaftlichen Formen der Isolationen. Dabei kritisiert Feuser die gängigen Praktiken in der Schwerstbehindertenpädagogik, die den „Schwerstbehinderten“ so bleiben ließen, wie er sich von den Fachkräften gewünscht wird (vgl. Feuser 1990, 52f.).

Da sich ihre Behinderung auch aufgrund fehlender Austauschmöglichkeiten mit der Umwelt konstituiert, muss der Mensch mit elementaren Bildungsbedürfnissen in die soziale Gemeinschaft eingebunden werden. Er kann sich wie jeder Mensch am besten entwickeln, wenn er sich in heterogenen Lernfeldern befindet, in der sich die Menschen in ihrer Komplexität von seiner Komplexität unterscheiden.

Präzisiert man Feusers Menschenbildvorstellungen auf den Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen ergibt sich somit konkret folgende Sichtweise und Konsequenzen:

Kinder und Jugendliche mit elementaren Bildungsmöglichkeiten verfügen über grundlegende menschliche Fähigkeiten. Sie sind lern-, und bildungsfähig und haben eine Fülle an Entwicklungsmöglichkeiten, weshalb ihnen schulische Bildung nicht vorenthalten werden darf. Sie lernen wie andere Kinder durch Anregungen einer reichen Umwelt in sozialen Beziehungen. Heterogene Lerngruppen sind deshalb für ihre Entwicklung eine förderliche Voraussetzung.

### **3.2.6 Kritische Fragen an das Menschenbild von Georg Feuser**

Die Auseinandersetzung mit Georg Feuser hat mir geholfen, die Sicht auf Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen zu verändern, dies vor allem in Hinblick auf die Kompetenzen der Menschen, unter ihren Bedingungen ihr Leben zu meistern.

Es gibt aber auch kritische Aspekte, die ich an seinem „Menschenbild“ noch erwähnen möchte.

Schwierig finde ich den Fokus auf die Entwicklung, den Feuser vornimmt. Ich sehe eine Widersprüchlichkeit in seinem Denken, die gemeinhin immer wieder im pädagogischen, vor allem im sonderpädagogischen Denken, zu finden ist:

Es ist der Widerspruch zwischen dem Anerkennen eines Menschen mit Behinderung in seinem So-Sein, mit gleichzeitigem Bemühungen, den Menschen verändern und „fördern“ zu wollen.

Feuser geht es darum einen Menschen, den wir als „behindert“ bezeichnen, „als gleichberechtigten und gleichwertigen Mitmenschen anzuerkennen“ (Feuser, 1996a, 5).

Einerseits soll der Mensch mit Behinderung als „so normal wie wir“ (Feuser 1989, 22) wahrgenommen werden, auf der anderen Seite hält Feuser aber auch an einer hierarchischen Entwicklungsvorstellung fest, die den Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen eben nicht auf eine Ebene mit den anderen Menschen stellt.

Es geht ihm um ein Fortschreiten auf den Stufen der Entwicklungstreppe, an deren obersten Treppenstufe die kognitive Auseinandersetzung mit der Welt steht. Ziel ist immer das Erreichen eines „höheren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau[s]“ (Feuser 2005, 178).

In diesem Zusammenhang erscheint es natürlich als Herausforderung, die sinnlich konkrete Auseinandersetzung eines Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen als eine untere Entwicklungsstufe nicht als eine minderwertige anzusehen.

Feuser sieht diesen Widerspruch nicht: Er geht davon aus, dass...

„wenn wir das Spezielle und Besondere seines Lernens und seiner Entwicklung im Allgemeinen des Lernens und der Entwicklung des Menschen schlechthin suchen, werden wir zu einem gleichwertig-partnerschaftlichen sozialen Miteinander und zur Normalisierung der Lebensverhältnisse schwerstbehinderter Menschen im Sinne der Integration kommen.“ (Feuser 1989, 21)

Ein weiteres Problem sehe ich in der Gewichtung der Entwicklungsfähigkeit.

Nach Feuser hat jedes System eine Fülle von Entwicklungsmöglichkeiten. Wenn das System eine Störung integriert, das könnte eine Hirnschädigung durch ein Schädelhirntraumata sein, schließt Feuser keine Entwicklungsergebnisse aus, die vor dem Traumata möglich waren.

Es ist sicher nicht sinnvoll einen Menschen auf eine bestimmte Entwicklung festzuschreiben und ihm damit eventuell Entwicklungsmöglichkeiten zu nehmen. Auf der anderen Seite frage ich mich, ob man mit diesem „Entwicklungsoptimismus“ Menschen mit elementaren Bil-



dungsbedürfnissen gerecht werden kann. Auch in Anbetracht der Tatsache, dass bei diesen Menschen auch lange keine Fortschritte festzustellen sind oder sehr geringe, wie Hetzner (2007, 101) nach zehn Jahren Unterricht eines Kindes verzeichnet, es habe gelernt den Arm mit Unterstützung so zu bewegen, dass es das Tempo beim Essen mitbestimmen könne.

Ist es hier sinnvoll Entwicklung einen so entscheidenden Wert zuzuschreiben?

Fragen stelle ich mir auch dahin gehend, ob ich Feusers sehr stark an naturwissenschaftlichen und abstrakten Modellen orientiertes Menschenbild als Sichtweise auf Menschen verinnerlichen kann und auch will. Ist sein systemisches, naturwissenschaftliches Denken nicht vielleicht viel zu weit entfernt von dem unbewussten Menschenbild, das ich in mir trage, um darauf wirken zu können. Ich denke, das unbewusste Menschenbild ist überwiegend von eigenen emotional gefärbten Erfahrungen, verinnerlichten Werten und Normen geprägt und weniger von Systemvorstellungen und einem Denken in naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten. Möchte ich einen Menschen verstehen, als ein Etwas, das sich so verhält, wie zum Beispiel bestimmte chemische Stoffe? Hier empfinde ich die Auflösung der Trennung zwischen Mensch und anderen lebenden Organismen als schwierig.

Wenn Feusers Ziel es ist ein Menschenbild zu etablieren, das wirkliche Integration ermöglicht, stellt sich mir die Frage, ob seine teilweise sehr theoretische Denkweise ein Weg sein kann, um möglichst viele Menschen zu erreichen. Ist es nicht viel zu weit entfernt von unserem alltäglichen Denken, um gesellschaftliche Praktiken beeinflussen zu können? Mir fiel es sehr schwer, seine Texte zu verstehen. Müsste Feuser nicht versuchen, sich verständlicher auszudrücken, wenn er eine Veränderung von etablierten Sichtweisen erreichen möchte?

### **3.3 Kritische Auseinandersetzung mit der Relevanz des Menschenbildes**

Mit der anthropologischen Betrachtung des Menschen von Feuser ist die Hoffnung verbunden, mit dem Ändern der Vorstellungen in den Köpfen auf vorhandene gesellschaftliche Praktiken wirken zu können. Klauß und andere (2006,78) lassen die Frage aufkommen, ob nicht die Bedeutung des Menschenbildes in ihrem Einfluss auf das praktische Handeln überschätzt wird.

„Nur sehr selten finden sich Stimmen, die hier vor übertriebenen Hoffnungen warnen und dem Glauben widersprechen, ein positives Menschenbild garantiere bereits ein entsprechendes Handeln.“ (Klauß u.a. 2006, 78)

Ich würde hier zustimmen, dass man nicht davon ausgehen kann, dass das „richtige“ Denken zwangsläufig auch das „richtige“ Handeln hervorbringt. Aber gleichzeitig würde ich auch sa-

gen, dass ohne die „richtige“ Haltung und Einstellung kein „richtiges“ Handeln entstehen kann. Das Menschenbild stellt für mich also die Voraussetzung dar, dass es überhaupt zu einer richtigen Praxis kommen kann. Es garantiert aber nicht, dass es auch zu einer richtigen Praxis kommt, dies zum Beispiel auch deshalb, weil bildungspolitisch andere Prioritäten gesetzt werden.

Was mich pessimistisch stimmt, ist die Frage, ob ein Menschenbild, wie das von Feuser die Kraft hat, auf verinnerlichte Sichtweisen auf Menschen mit Behinderungen, besonders auf Menschen mit „schweren“ Behinderungen, wirken zu können. Ist das normorientierte, defizitäre Bild von Menschen mit Behinderungen, zu dem man selbst, auch wenn man sich dagegen wehrt, immer wieder verleitet wird, nicht einfach gesellschaftlich so gefestigt, dass man kaum dagegen ankommen kann? Die Frage ist auch, ob eine theoretische anthropologische Auseinandersetzung auf die bestehenden inneren Haltungen wirken kann.

Feuser (1996a, 2) macht auch auf die Problematik aufmerksam, dass die gesellschaftliche Praxis unser Menschenbild „konstituiert“. Er spricht von der „Dialektik“ (ebd.) von Menschenbild und Praxis: Die gesellschaftliche Praxis der Segregation lässt sich nach Feuser durch ein verändertes Menschenbild überwinden. Gleichzeitig ist es aber auch die gesellschaftliche Praxis, die ein bestimmtes Menschenbild hervorbringt.

Nur „durch die gelebte Gemeinsamkeit behinderter und nichtbehinderter Menschen in allen Lebens- und Lernfeldern“ (Feuser 1996a, 2) könne sich auch das Menschenbild verändern. „Die gelebte Gemeinsamkeit behinderter und nichtbehinderter Menschen“ (ebd.) setzt aber wiederum ein verändertes Menschenbild voraus.

Das Durchbrechen dieses Teufelskreises stellt folglich eine große Herausforderung dar.

Es gibt in der Literatur oft Hinweise darauf, dass sich gerade die Sicht auf Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen durch Kontakt und Erfahrungen mit diesen ändert.

Dies sehen Klauß und andere (2006, 88) auch als ein Ergebnis ihrer Forschung zum Menschenbild von Personen, die mit Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen arbeiten. Die Mitarbeiter sollten hier eine allgemeine Beschreibung von Schülern mit „schweren und mehrfachen Behinderungen“ machen und das andere Mal eine konkrete Beschreibung eines bestimmten Schülers vornehmen.

Waren die allgemeinen Beschreibungen der Schüler von einer defizitorientierten Sicht geprägt, so befanden sich in den Beschreibungen von einzelnen konkreten Schülern wesentlich mehr positive Eigenschaften. Klauß u.a. (2006, 90) sehen dadurch bestätigt, dass durch den

direkten Kontakt mit Menschen „mit schweren und mehrfachen Behinderungen“ eher eine positive kompetenzorientierte Sicht auf diese entstehen kann.

Ein verändertes Menschenbild kann also nicht allein als Voraussetzung für die Integration von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen betrachtet werden, sondern vor allem auch als Ergebnis einer integrativen Praxis. Es müssen folglich mehr Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe und Begegnung geschaffen werden, damit sich der Blick auf Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen verändern kann. Von dem veränderten Blick kann wiederum auf ein Mehr an Integration gehofft werden.

## **4. Geschichtlicher Rückblick**

### **4.1 Die Entdeckung der Bildungsfähigkeit von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen**

#### **4.1.1 Der Ausschluss von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen in den Anfängen der „Krüppel“-Pädagogik**

Erste Bemühungen um eine Verbindung von organisierter Pflege, Pädagogik und medizinischer Betreuung von „verkrüppelten“ Kindern im ausgehenden 19. Jahrhundert standen stark im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Nutzenserwägungen. Es ging darum, aus Menschen mit körperlicher Behinderung nützliche und arbeitsfähige Staatsglieder zu machen. Die 1832 errichtete Unterrichts- und Beschäftigungsanstalt für krüppelhafte Kinder in München war zum Beispiel von diesem Vorhaben geprägt (vgl. Stadler/ Wilken 2004, 41).

Der Glaube an einen wirtschaftlichen Nutzen bringenden „Krüppel“ führte dazu, dass Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen von den Fortschritten in der Unterrichtung von Kindern mit Körperbehinderungen zunächst ausgeschlossen wurden. Auch Hans Würtz, ein Wegbereiter der Körperbehindertenpädagogik (vgl. Stadler/Wilken 2004, 212), nahm eine Unterscheidung von körperbehinderten Schülern nach ihrer Brauchbarkeit vor. Ein schwer körperbehinderter Mensch war für Würtz „seelisch nicht zu heilen und deshalb wertlos“ (zit. n. Stadler/Wilken 2004, 213).

Mit dem obersten Ziel der Erwerbsfähigkeit schloss Würtz die „unheilbaren Siechen“ von seinen Bemühungen aus, so die Kritik, die ihm bereits in der Weimarer Republik durch den christlich-motivierten Prälat Peter Josef Briefs entgegenkam (vgl. Musenberg 2002, 290).

Ausgeschlossen von unterrichtlichen Bemühungen wurden Menschen mit schwersten Behinderungen lange Zeit in Anstalten lediglich verwahrt und versorgt (vgl. Stadler/Wilken 2004, 41f.)

Es war die Meinung vorherrschend, diese Menschen seien der Bildung unfähig. Pinel (1801, zit. n. Mühl 1991, 127) beschrieb sie als eine „Art von Pflanzenleben“ und „automatische Existenz“.

Auch nach der Gründung von Hilfsschulen in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts zeichnete sich ab, dass diese sich nicht für die Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen zuständig fühlten. Man wollte sich den Schülern mit „Schwachsinn leichten und mittleren Grades“ (Osten 2011, 46) zuwenden, von denen man erwarten konnte, dass sie die Kulturtechniken noch erlernen konnten (vgl. Mühl 1991, 131).

In der Zeit des Nationalsozialismus gerieten sämtliche Bemühungen für Menschen mit Behinderungen in Kritik. Adolf Hitler argumentierte, dass diese dem natürlichen Ausleseprozess widersprächen. Kosten-Nutzen-Rechnungen wurden vorgenommen, die die finanziellen Belastungen durch die Versorgung von „Krüppeln“ aufzeigen sollten. Einrichtungen der Krüppelfürsorge hielten die wirtschaftliche Produktivität ihrer Einrichtungen entgegen. Durch die Betonung der Produktivität der „Krüppel“ erfuhren wiederum die Menschen mit schwersten Behinderungen eine Abwertung (vgl. Stadler/Wilken, 2004, 296).

Der Sonderschule im Nationalsozialismus kam die Aufgabe zu, „Erbkranke“ gemeinschaftstüchtig zu machen und „ihre Eingliederung in den schaffenden Volkskörper [zu ermöglichen;H.D.]“ (ebd., 299). Im Reichsschulpflichtgesetz wurde deshalb im Paragraph 11 festgehalten: „Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche sind von der Schulpflicht befreit“ (Reichsministerium des Inneren 1938,800, zit. nach Stadler/Wilken 2004, 300), da man von ihnen keinen wirtschaftlichen Gemeinschaftsnutzen erwarten konnte.

Der Ausschluss von der Schulpflicht steigerte sich bis zu einem Ausschluss vom Leben. In der Gasmordaktion zwischen Januar 1940 und August 1941 wurden 70.000 psychischkranke und geistigbehinderte Menschen, somit auch Menschen mit „schwersten“ Behinderungen, vergast (vgl. Hamm 2005, 143).

Sinngemäß blieb die Bestimmung des Paragraphen 11 bis in den 70er Jahren in der BRD und in der ehemaligen DDR bis 1990 erhalten (vgl. Stadler/Wilken 2004, 300).

Wesentliche Impulse zur Förderung von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen seien von der Bundesvereinigung Lebenshilfe ausgegangen, die mit ihren Errungenschaften in den privaten schulischen Einrichtungen auf gesetzliche Regelungen wirkten (vgl. Mühl 1991, 131).

Um die geschichtliche Entwicklung der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit elementaren Bildungsbedürfnissen zu betrachten, werde ich die Geschichte der Schule für Geistigbehinderte, als auch die der Schule für Körperbehinderte in den Blick nehmen. Denn diese stellen neben den Förderschwerpunkte übergreifenden Schulen und den Schulen für Sinnesgeschädigte die Schulen dar, die von Kindern und Jugendlichen mit elementaren Bildungsbedürfnissen in Deutschland überwiegend besucht werden.

#### **4.1.2 Der Einbezug von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der Schule für Geistigbehinderte**

Als sich das Sonderschulwesen auf Grundlage des KMK-Gutachtens zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1960 etablierte, wurden Kinder mit geistigen Behinderungen noch nicht berücksichtigt. In verschiedenen Verbänden und Gremien wurden „kontroverse Diskussionen über den Status und die Konzeption der Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung im Schulalter geführt“ (Heinen/Lamers 2001, 18). Letztendlich entschied man sich für eine schulpädagogische Konzeption. In die KMK-Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1972 wurde die Schule für Geistigbehinderte nun mit aufgenommen.

Allerdings wurden von der Bundesvereinigung Lebenshilfe, die wesentlich zu einer Verbesserung der Situation von Menschen mit geistigen Behinderungen beitrug, 1968 Mindestvoraussetzungen für den Schulbesuch formuliert, die von den meisten Ländern in ihre Verordnungen mit aufgenommen wurden (vgl. Mühl 1991, 132).

Diese Mindestvoraussetzungen hatten zur Folge, dass Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen im Schulalter vom Schulbesuch ausgeschlossen blieben.

„Eine offensichtlich allzu rigide Anwendung der Einschulungsvoraussetzungen“ (ebd., 132) führte zur Tendenz der Bundesvereinigung Lebenshilfe keine „untere Grenze“ mehr ziehen zu wollen. Auf einem Studientag der „Lebenshilfe“ 1977 in Hamburg wurde nun die Eingliederung von Kindern mit schweren geistigen Behinderung gefordert (vgl. ebd. 133).

In einer Stellungnahme „Pädagogische Förderung schwer geistig Behinderter“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1983, E4, zit. n. Heinen/Lamers 2001, 19) wurde 1978 die Eingliederung von Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen in alle Einrichtungen und auch in die Schule verlangt (vgl. Heinen/Lamers 2001, 19).

Nordrhein-Westfalen war das erste Bundesland, das 1978 sein Schulgesetz so änderte, dass die untere Grenze der schulischen Teilhabe aufgelöst wurde (vgl. Oskamp u.a. 1983, 10).

Auf Bundesebene fand man 1980 in den „Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte“ der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik folgende Formulierung: „Grundsätzlich ist jeder Geistigbehinderte unabhängig von der Art und Schwere seiner Behinderung in pädagogische Fördermaßnahmen einzubeziehen.“ (Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte der KMK 1980, zit. n. Heinen /Lamers 2001, 19).

#### **4.1.3 Der Einbezug von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der Schule für Körperbehinderte**

Auch beim Aufbau der Schulen für Körperbehinderte wurden Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen zunächst nicht mit berücksichtigt.

Die pädagogischen Einrichtungen für Körperbehinderte hatten sich aus der kirchlichen Fürsorge für Krüppelkinder entwickelt und waren deshalb in Form von Heimschulen organisiert. Durch das 1957 in Kraft getretene Körperbehindertenfürsorgegesetz, bei dem der Terminus „Krüppel“ nun erstmals durch „Körperbehinderter“ ersetzt wurde, wurde das Recht auf staatliche Unterstützungen und auch der Bildungsanspruch von „Körperbehinderten“ eingeräumt (vgl. Stadler 2004,335).

Durch das ablösende Bundessozialhilfegesetz von 1961 wurde der im Körperbehindertenfürsorgegesetz formulierte Anspruch auf Schulbildung im Volksschulalter auch auf die weiterführenden Schulen ausgedehnt (vgl. ebd.).

Auf dieser Grundlage kam es zur Ausdifferenzierung des Schulangebots und Tagesschulen wurden gegründet. In der 1960 veröffentlichten Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens der ständigen Konferenz der Kultusminister wird der Schule für Körperbehinderte der Bildungsplan der allgemeinen Schule zugrunde gelegt. Das heißt für Schüler mit geistigen Behinderungen war auch hier zunächst kein Platz (vgl. Stadler/Wilken 2004,346).

Elterninitiativen gründeten 1959 einen „Bundesverband für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte e.V.“ und setzten sich für die wohnortnahe Beschulung ihrer körperbehinderten Kinder aber auch für die Beschulung von „schwerstbehinderten“ Kindern ein (vgl. ebd.).

Auch wenn Therapie- und Pflegeangebote an der Schule für Körperbehinderte auch Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen gerecht geworden wären, lief eine Beschulung für sie erst in den 70er Jahren an (vgl. ebd.).

Die Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der Schule für Körperbehinderte, aber auch an der Schule für Geistigbehinderte, hing wesentlich mit den bis dahin fehlenden pädagogischen Konzepten für diese Gruppe zusammen. In den 70er Jahren kam es zu verschiedenen Praxisprojekten, in denen Förderideen entwickelt wurden (vgl. Heinen/Lamers 2001, 27).

Zentral zu nennen ist hier der Schulversuch in Landau von Ursula Haupt und Andreas Fröhlich, bei dem Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen in eine eigene Klasse an die Schule für Körperbehinderte mit aufgenommen wurden (vgl. Mühl 1991, 133).

Mit dem Nachweis der Förderbarkeit von Kindern mit schwersten Behinderungen trug Fröhlich mit seinem Konzept der „basalen Stimulation“ wesentlich zur Umsetzung des schulischen Rechtes auf Bildung und Erziehung mit bei (vgl. Weiß 2006, 129).

Allerdings war dieses Schulrecht zunächst an die „Förderung“ in Spezialklassen gebunden.

Bereits in den 80ern wurde die Bildung von gesonderten Klassen für „schwerstbehinderte“ Schüler kritisiert. So schreibt Eckmann (1985, 367) in seiner Dissertation:

„Die Tendenz zur Aussonderung selbst an Schulen für Körperbehinderte, die sich in zunehmender Bildung von ‚Spezialklassen‘ äußert, ist skandalös.“

#### **4.2 Ein Rückblick auf die Anfänge der Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der allgemeinen Schule**

Ab den 70er Jahren gab es erste Schulversuche zur Integration von Schülern mit Behinderungen überwiegend an der Grundschule, die vor allem auf Elterninitiativen zurückgehen. An die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen wagte man sich dabei langsam heran.

Aus den ersten Integrationsbemühungen (Hinz u.a. 1992) um Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen geht hervor, dass zu ihrer Integration zunächst große Unsicherheiten vorhanden waren. Der Wille zur Integration ging auch hier von Eltern aus, die positive Erfahrungen mit der Integration im Elementarbereich oder der Vorklasse gesammelt hatten und sich eine Fortführung der Integration in der Schule wünschten. Willkomm (1992) beschreibt den Kampf, den sie für die Integration ihrer Tochter, unterstützt von anderen Eltern, führte: Schwierig war es einmal eine Schule zu finden, die für die Aufnahme des Kindes bereit war und gleichzeitig die Schulbehörde von der Integrationsidee zu überzeugen. Erst zwei Jahre nach der geplanten Einschulung des Kindes sei eine Integration an einer Grundschule möglich geworden (vgl. ebd., 36).

Hetzner und Podlesch (1992) beschreiben die Hemmungen bei der Integration von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der Fläming-Grundschule in Berlin:

1975 wurde ein Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen in die Vorklasse aufgenommen. Da dies nach Aussagen der Beteiligten erfolgreich verlief, wurde bei der Schulverwaltung beantragt, den Schulversuch in den weiteren Grundschulklassen fortzuführen. Der Antrag



wurde abgelehnt. Trotz Demonstrationen und Aktionen, dass „Marc“ in der Klasse bleiben darf, konnten sich die Beteiligten nicht durchsetzen. 1985 „stand“ das nächste Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen „vor der Tür“ der Fläminggrundschule. Obwohl die Lehrer der Schule sich umfangreich informierten, lehnten sie die Aufnahme des Kindes an der Grundschule ab. Allerdings wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, die „ein Modell zur schulischen Integration eines schwerstbehinderten Kindes“ (Hetzner/Podlesch 1992, 43) erarbeiten sollte (vgl. ebd.).

Im Laufe der Auseinandersetzung mit der Förderung von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen und den ersten persönlichen Kontakten mit den Kindern, kam die Arbeitsgruppe zu dem Fazit, „dass es wesentlich leichter sein müsste, ein Kind mit Schwerstmehrfachbehinderungen unter den Rahmenbedingungen einer Integrationsklasse zu fördern als in einer Sondereinrichtung“ (Hetzner /Podlesch 1992, 48).

Für 1990 war dann endgültig die Integration eines Kindes mit elementaren Bildungsbedürfnissen vorgesehen. So dauerte es von 1975 bis 1990 bis die ansonsten integrationsgewillte Fläming-Grundschule den „Mut aufbringen“ konnte, ein Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen bei sich aufzunehmen.

Hinz und Wölfert-Ahren (1991, 290) beschreiben die Situation der Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der allgemeinen Schule im Schuljahr 1990/1991:

Fünf Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen waren demnach bekannt, die in diesem Schuljahr an der allgemeinen Schule in Deutschland integriert wurden. In Berlin war es ein Kind in der zweiten Klasse einer Grundschule, in Bremen zwei Kinder mittlerweile in der 5. Klasse einer Orientierungsstufe. In Hamburg befand sich ein Kind in der dritten Klasse einer Grundschule, in Hessen mittlerweile ein Kind in der fünften Klasse der Ernst-Reuter-Gesamtschule in Frankfurt. Aus diesen Angaben geht hervor, dass die Anfänge der Integration von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der Allgemeinen Schule in die 80er Jahre zurückgehen müssen.

Liest man über die ersten Erfahrungen mit der Integration von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen (Hinz u.a. 1992) so wird eine gewisse Unsicherheit der beteiligten Pädagogen über den Umgang mit dem Kind und über geeignete Unterrichtsformen spürbar. Hömberg (2003, 7) schreibt, dass sie überwiegend auf eigene Recherchen und Selbststudium angewiesen waren.

In Berlin kam es 1989 zu einem landesweiten Schulversuch zur „Integration von Schülern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen“ (Matt u.a., 1997). In diesem seien zwölf Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen an insgesamt 30 Schulen beteiligt gewesen (vgl. Hömberg 2007, 59).

Der Schulversuch wurde 1996 erfolgreich beendet und mündete in Berlin in eine Gesetzesänderung, nach der die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der Grundschule, wenn die Eltern dies wünschen und der „Haushalt“ dies zulässt, möglich ist (vgl. ebd., 57).

Nach der bundesweit ersten Tagung zur Integration von Kindern und Jugendlichen „mit schweren Mehrfachbehinderungen“ der Lebenshilfe waren es 1991 in Deutschland sechs Kinder, „die sich im Gemeinsamen Unterricht befanden“ (Hinz 2007, 27).

Zusammen mit den Kindern des Schulversuches in Berlin befanden sich nach Hetzner und Podlesch (2009, 395) 1990 „nicht mehr als zwanzig“ Kinder an der Grundschule oder an der Sekundarstufe 1.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die ersten Erfahrungen zur schulischen Integration in den 80er Jahren gemacht wurden. Diese gingen zurück auf den starken Einsatz für die Integration der Eltern von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen, die sich trotz deutlich vorhandenen Abwehrhaltungen und Ängsten durchsetzen konnten. Die Integration konzentrierte sich dabei auf die großen Städte wie Berlin, Hamburg und Frankfurt, in denen sich zusammen mit dem Berliner Schulversuch Anfang der 90er um die zwanzig Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen sowohl in Grundschulen als auch Sekundarstufen befanden.

## 5. Standortbestimmung

### 5.1 Die aktuelle Bildungssituation von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen

„Die Unterrichtung schwerbehinderter Kinder und Jugendlicher sowie junger Erwachsener ist beileibe noch keine Selbstverständlichkeit im allgemeinen Schulsystem, sie gilt immer noch als eine ganz besondere eigentlich ganz andere Art des Vermittelns von Bildung und des Begleitens von Entwicklung.“ (Fröhlich/Heinen/Lamers 2003,7)

Zunächst möchte ich die Bildungssituation der Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der Sonderschule darstellen, da diese so gut wie fast alle dieser Schüler besuchen.

Da mir keine Zahlen zum Schulbesuch von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen in Deutschland oder speziell Hessen vorliegen, beziehe ich mich auf die Studie zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg“ von Klauß und anderen (2006).

Klauß und andere (2006, 30) beschreiben die quantitative Bildungssituation in Baden-Württemberg wie folgt:

Aufgrund des Umfanges der Beeinträchtigungen besuchen Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen heute ganz unterschiedliche Sonderschulen. Die Mehrheit besucht heute Schulen für Körperbehinderte, Schulen für Geistigbehinderte sowie Schulen für Geistig –und Körperbehinderte, aber teilweise auch Schulen für sinnesbehinderte Kinder. Die Schulen für Körperbehinderte hätten mit 53 Schülern die höchste durchschnittliche Anzahl an Schülern, die schulstatistisch als schwer-, schwer(st)- oder schwer mehrfachbehindert gelten. Darauf folgen Schulen für Geistig- und Körperbehinderte<sup>5</sup> mit einer Durchschnittsanzahl 28,2 Schülern. Die Schulen für Geistigbehinderte verzeichnen eine Durchschnittsanzahl von 16,9 Schülern. Dies entspricht prozentualen Anteilen von ca. 24 % der Schülerschaft an der Schule für Geistigbehinderte, ca.28 % an der Schule für Geistig-, und Körperbehinderte und ca. 39 % an der Schule für Körperbehinderte. Mit ca. 39 % hat also die Schule für Körperbehinderte den größten prozentualen Anteil und auch die tatsächlich größte Anzahl an Schülern „mit schweren Behinderungen“ (vgl. Klauß u.a. 2006, 30).

---

<sup>5</sup> Schulen für Geistig- und Körperbehinderte sind meist Schulen, die an große Wohnheime angegliedert sind (vgl. Klauß u.a. 2006, 28).

Es ist davon auszugehen, dass es sich an der Schule für Geistigbehinderte bei den Schülern, die von der Schule als schwer behindert angegeben werden, überwiegend um Schüler ohne schwere zerebrale Bewegungsstörungen oder anderen körperlichen und motorischen Einschränkungen handelt. Kommen körperliche und motorische Beeinträchtigungen hinzu, befinden sich die Schüler in Baden-Württemberg erfahrungsgemäß an der Schule für Körperbehinderte oder an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte.

Schwerpunktmäßig möchte ich mich in dieser Arbeit auf letztgenannte Schüler beziehen, da ihre motorischen Beeinträchtigungen bestimmte schulische Voraussetzungen verlangen, die in dieser Arbeit Berücksichtigung finden sollen.

Es handelt sich bei den hier im Fokus stehenden Schülern somit um einen großen Anteil an Schülern der Schulen für Körperbehinderte und der Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. Dabei ist die Anzahl an Schülern mit schweren Behinderungen zunehmend (vgl. Wiczo-rek 2007, 110), was die Notwendigkeit betont, im Rahmen von „Inklusionsbemühungen“ den Verbleib dieser Schüler in den Blick zu nehmen.

Trotz früher Kritik an der Praxis der „Spezialklassen“ sind nach der Studie von Klauß und anderen (2006) diese noch für eine große Anzahl der Schüler mit schweren Behinderungen die Realität:

„Lediglich 44% der in dieser Untersuchung berücksichtigten SchülerInnen lernen in heterogenen Klassen und sind in eine Gruppe von mehrheitlich nicht so stark beeinträchtigten SchülerInnen integriert.“ (Klauß u.a. 2006, 215)

Es gibt Schulen für Körperbehinderte und Schulen für Geistigbehinderte, die versuchen die gängige Praxis der homogenen Klassenbildungen aufzubrechen. Seit dem Jahr 2000 ist zum Beispiel die Friedrich-von-Bodelschwingh-Schule in Ulm um eine heterogene Klassenbildung in der Unterstufe bemüht (vgl. Klose/Leboch 2006).

Hier muss auch erwähnt sein, dass es immer noch Kinder und Jugendliche mit elementaren Bildungsbedürfnisse gibt, bei denen die Schulpflicht ruht. Das Ruhen der Schulpflicht ist in vielen Bundesländern bei schwerer Behinderung möglich. So heißt es im Schulgesetz Nordrhein-Westfalen (§ 40): „Für Kinder und Jugendliche, die auch in einer Förderschule nach Ausschöpfen aller Fördermöglichkeiten nicht gefördert werden können, ruht die Schulpflicht.“

Auch in Sachsen ruht die Schulpflicht, „solange der Schulpflichtige körperlich, geistig oder psychisch so behindert ist, dass er in keiner Schule gefördert werden kann“ (Schulgesetz Sachsen, § 29).

Erschreckt hat mich bei der Recherche der Gesetzeslage in den Bundesländern, dass in Niedersachsen die Schulpflicht von Schülern mit geistigen Behinderungen durch den Besuch einer Tagesbildungsstätte ersetzt werden kann (Schulgesetz Nieder-Sachsen, § 162).

Obwohl in Baden-Württemberg die Sonderschulpflicht nur ruhen darf, „(1) wenn der Schulpflichtige zu weit ist oder besonders schwierig ist und eine geeignete Heimsonderschule nicht zur Verfügung steht oder (2) wenn Schüler die Sonderschule wegen medizinisch zu diagnostizierender Besonderheiten nicht besuchen können“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, §82), gibt es auch hier Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen, die keine Schule besuchen. Da diese Kinder nirgendwo registriert werden, wurde in der Studie von Klauß und anderen (2006, 31) an den Schulen nachgefragt, ob und wie viele Kinder den Schulen bekannt sind, die nicht, bzw. nicht mehr oder nur teilweise am Unterricht teilnehmen. Den Schulleitern waren im Durchschnitt zwei solcher Schüler bekannt. Insgesamt zehn Kinder wurden somit ermittelt, bei denen gar keine Beschulung mehr stattfindet. Hauptursache für die Nichtteilnahme oder die unregelmäßige Teilhabe war der Gesundheitszustand der Schüler (vgl. ebd., 31f.).

In einem Forschungsprojekt 2003 gingen Fröhlich und Ulbrich den Gründen für das Ruhen der Schulpflicht bei Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen nach. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass in den meisten Fällen die Eltern sich entschieden, das Kind aus der Schule zu nehmen. Als Gründe nannten Eltern verschiedene Probleme, die bei ihrer Entscheidung eine Rolle gespielt haben. Fröhlich und Ulbrich (2003, 266f.) fassen diese zu vier Bereichen zusammen: (1) fehlende Sicherung der Lebensgrundlagen in der Schule (keine ausreichende Nahrungs- und Flüssigkeitsgabe), mangelnde Transparenz, (2) welche Förderung mit den Kindern in der Schule durchgeführt werde und (3) welchen Sinn der Schulbesuch für das Kind hat sowie (4) schlechte Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Eltern, so dass Eltern sich nicht einbezogen und sich mit ihren Kompetenzen nicht geachtet fühlten.

Auch andere Studien deuten auf vorhandene Mängel an der Sonderschule hin.

Sie machen deutlich, dass Erziehung und Bildung von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen immer noch eine Herausforderung für die Sonderschulen darstellen.

Schwierigkeiten scheint die Frage nach geeigneten Unterrichtsinhalten und die Beteiligung der Schüler an dem Unterrichtsgeschehen zu bereiten:

In der Studie von Klauß und anderen (2006) zur Bildungsrealität dieser Schüler in Baden-Württemberg, stimmten 40 % der Befragten der Aussage überwiegend zu: „Im Unterricht laufen diese Schüler so mit“ (vgl. Janz/Lamers 2003, 26).

In der Studie von Klauß und anderen (2006, 165) wurde nach der Kenntnis und dem Einsatz der vorhandenen pädagogischen und therapeutischen Konzepten gefragt. Hier gaben zwischen 53 % und 80 % der Sonderschullehrer und Fachlehrer bei allen Konzepten „keine intensive Kenntnis“ an, „obwohl diese seit vielen Jahren verfügbar sind und in Ausbildungen vermittelt werden“ (Klauß u.a. 2006, 165). Jeder Fünfte der Befragten verfügte über gar keine Kenntnisse von den angegebenen Ansätzen (vgl. Klauß u.a. 2006, 165).

Aus einem Forschungsprojekt von Dietrich und Benz (2005, 6f.) zur schulischen Bildung von Schülerinnen und Schülern mit schwerster Behinderung in der Schweiz geht hervor, dass den Lehrern der Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen überwiegend die anwendungsorientierten Ansätze bekannt sind, wie zum Beispiel die Ansätze von Fröhlich, Affolter und Ayres. Dabei handelt es sich um Ansätze im Kontext von Förderung, Behandlung und Therapie und weniger im Kontext von Pädagogik und Didaktik (vgl. Dietrich/Benz 2005, 6f.).

Klauß und andere (2006, 165) bemerken in ihrer Studie, dass es kaum Ansätze gibt, die sich „speziell auf den Unterricht und die Integration von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Klassenrahmen“ beziehen.

Wiezorek (2006) führte eine Beobachtungsstudie über die schulischen Inhalte an der Schule für Körperbehinderte durch und stellte fest, dass in der Schule hauptsächlich Angebote zur Wahrnehmungsförderung stattfanden. Unterrichtsstunden, die sich an bestimmten Unterrichtsthemen orientierten, gab es kaum.

Auch Janz und Lamers (2003, 19ff.) kritisieren eine zu starke Orientierung an Förderung und Therapie, bei der materiale, an Inhalten orientierte Bildung (vgl. Klafki 1963) nicht berücksichtigt werde:

„Bildung im Kontext von schwerer Behinderung wird häufig gleichgesetzt mit Förderung und Therapie. Damit steht die ‚Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften des Kindes‘ (Klafki 1963, 33) im Mittelpunkt, die den formalen Anteil der Bildung repräsentieren. D.h., man fördert z.B. die Fähigkeit, etwas in der Umwelt bewirken zu können, oder macht Angebote, die die Auge-Hand-Koordination verbessern. Dies sind formale Bildungsangebote, die, wenn sie erfolgreich waren, das ‚Können‘ des Kindes erweitern (vgl. Lamers 2000, 177ff.). Die materiale Seite der Bildung, im Sinne von Förderung der Aufnahme

und Aneignung von Inhalten und Wissen ‚über die objektiven Inhalte der Kultur‘ (Klafki 1963, 28), bleibt damit jedoch weitgehend unberücksichtigt.“

Auf die Gefahren einer fehlenden didaktischen und pädagogischen Perspektive in der Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern machte bereits Fornefeld (1998, 14) aufmerksam:

„Wenn es der Schwerstbehindertenpädagogik nicht gelingt, sich als *Pädagogik* zu behaupten und neben der Therapie auch Erziehung und Unterricht mit schwerstbehinderten Kindern zu realisieren, riskiert sie unter zunehmendem sozialökonomischem Druck, die Rücknahme des Erziehungs- und Bildungsanspruches dieser Kinder, den Ausschluss von schulischer Erziehung und die Abschiebung in Elternhäuser, Pflegeheime oder gar psychiatrischer Anstalten, weil Pflege- und Therapiepersonal letztendlich kostengünstiger sind.“

Die Bildungssituation der Schüler mit schwersten Behinderungen lässt sich unter folgenden Punkten zusammenfassen:

1. Der größte Anteil der Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen befindet sich an der Schule für Körperbehinderte. Mit ungefähr 40 % machen sie an dieser Schule einen großen Anteil der Schülerpopulation aus.
2. Nicht alle Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen besuchen überhaupt eine Sonderschule, da in den meisten Bundesländern die Schulpflicht ruhen darf. Es sind hauptsächlich die Eltern, die den Schulbesuch ihrer Kinder nicht wollen, da sie unter anderem die Sicherung der lebenswichtigen Grundbedürfnisse ihrer Kinder gefährdet sehen. Auf die Bedeutung der Sicherung der Grundbedürfnisse muss deshalb meines Erachtens vor allem hingewiesen werden, wenn sich die Schüler an den allgemeinen Schulen befinden, da diese konzeptionell auf diesen Aufgabenbereich nicht eingestellt sind.
3. Viele Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen befinden sich in homogenen Klassen an der Schule für Körperbehinderte. Die Einbindung in heterogene Klassen stellt für viele Schulen noch eine Herausforderung dar.
4. Die teilweise fehlende Kenntnis von Konzepten in der Arbeit mit Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen, das Überwiegen von inhaltsentbundenen Übungen zur Wahrnehmungsförderung lässt die Frage nach „pädagogisch-didaktischen Fundierungen“ (Weiß 2006, 129) des Unterrichtes mit diesen Kindern aufkommen. Fornefeld (1998, 14) macht deutlich, dass der Fokus auf Therapie das Bildungsrecht dieser Schüler gefährden kann, da Therapie einen Schulbesuch nicht voraussetzt. Das Anerkennen der Bildungsfähigkeit und des Bildungsbedürfnisses stellen meines Erachtens auch eine Voraussetzung dar, um die Integri-

on dieser Schüler zu begründen. Betonen wir den Förder- und Therapiebedarf kann sich die allgemeine Schule leicht aus der Verantwortung ziehen.

## **5.2 Die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen im Kontext integrativer Beschulung in Deutschland**

Da die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der allgemeinen Schule die große Ausnahme darstellt, wurde bisher zur Beschreibung der Bildungssituation dieser Schüler nicht darauf eingegangen. Die integrative Situation soll in diesem Teil nun genauer betrachtet werden.

Seit März 2009 ist die UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland verbindlich.

Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet die Bundesländer sicherzustellen,

„dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden.“ (Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Art. 24, Abs.2a)

Der Zugang zur allgemeinen Schule muss folglich für alle Schüler, auch für Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen, möglich sein. Dass dieses Recht, vor allem Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen in Deutschland noch nicht gewährt wird, wird deutlich, wenn man die aktuellen Zahlen zur Integration betrachtet.

Am 3. August 2011 ist der erste Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention beschlossen worden, der durch unabhängige Expertinnen und Experten des UN-Ausschusses überprüft werden wird. In dem Staatenbericht legt Deutschland Rechenschaft über den aktuellen Stand der Inklusionsbemühungen in Deutschland ab. In diesem wird von einer Integrationsquote von 20,1% an Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf zum Schuljahr 2009/2010 gesprochen (vgl. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland 2011, 51).

Das heißt für 80% der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist der Zugang zur allgemeinen Schule nicht gegeben.

Dabei differiert dieser Anteil nach einer Studie von Klemm (2010,8) je nach Bundesland erheblich: „Während der Inklusionsanteil in Schleswig-Holstein bei 41,9 Prozent liegt, erreicht Niedersachsen einen Anteil von 6,6 Prozent.“



Quantitative Angaben über die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen in Deutschland sind nicht vorhanden.

Eine Möglichkeit auf die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen zu schließen, ist die Betrachtung der Integrationsanteile der einzelnen Förderschwerpunkten, die in einer Studie zum Stand der inklusiven Beschulung in Deutschland von Klaus Klemm (2010) zu finden sind:

Über den Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung erfährt man dort, dass im Bundesdurchschnitt 19,09 % der Schüler des Förderschwerpunktes Körperliche und Motorische Entwicklung an der allgemeinen Schule unterrichtet werden.

Der Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung liegt mit diesem Integrationsanteil hinter den Förderschwerpunkten Emotionale und Soziale Entwicklung (35,9 %), Sehen (27,1 %), Sprache (27 %) und Hören (26,3 %). Der Förderschwerpunkt Lernen integriert 18,9 % ihrer Schüler an der Allgemeinen Schule und liegt damit dicht hinter dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung. In dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und in der Förderschwerpunkte übergreifenden Gruppe spielt integrative Beschulung mit einem Integrationsanteil von 3 % dagegen nur eine sehr geringe Rolle<sup>6</sup> (vgl. Klemm 2010, 18).

Schwierigkeiten, auf die Situation der Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen zu schließen, bereitet nun die Tatsache, dass Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen zu unterschiedlichen Förderschwerpunkten dazu gezählt werden. Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen gehören teilweise zum Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung, zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, zum Förder-

---

<sup>6</sup> Die prozentualen Anteile innerhalb der Förderschwerpunkte an der Allgemeinen Schule sagen nichts über die tatsächliche Schüleranzahl der Förderschwerpunkte an den Allgemeinen Schulen aus. Da der Förderschwerpunkt Lernen deutlich mehr Schüler umfasst, als der Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung, befinden sich zum Beispiel wesentlich mehr Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen an der allgemeinen Schule als Schüler mit dem Förderbedarf Körperliche und Motorische Entwicklung.

Dies geht auch aus der statistischen Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung von 1999-2008 hervor, nach dem der Förderschwerpunkt Lernen fast die Hälfte der an der allgemeinen Schule befindlichen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausmacht (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010, XV).

schwerpunkt Sehen, zum Förderschwerpunkt Hören, aber auch zu der die Förderschwerpunkte übergreifenden Gruppierung.

Zu diesen Förderschwerpunkten lässt sich sagen, dass neben dem Förderschwerpunkt Lernen die geringsten Anteile an Schülern ihres Schwerpunktes an der allgemeinen Schule unterrichtet werden<sup>7</sup>.

Es zeichnet sich dabei ab, dass in vielen Bundesländern der Integrationsanteil an *den* Förderschwerpunkten am größten ist, deren Schüler noch am ehesten den Bildungszielen der allgemeinen Schule gerecht werden können. So werden in Bremen zum Beispiel alle Schüler des Förderschwerpunktes Sprache, fast 80 % der Schüler des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung und 60% des Förderschwerpunktes Lernen an der allgemeinen Schule unterrichtet, hingegen gar keine Schüler des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung (vgl. Klemm 2010, S.38).

Geht man davon aus, dass die Integrationswahrscheinlichkeit mit der Schwere der Behinderung abnimmt, so sind Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen seltener unter den Schülern der Förderschwerpunkte Körperliche und Motorische Entwicklung oder Geistige Entwicklung, die sich an der allgemeinen Schule befinden.

Sie gehören meist zu Förderschwerpunkten, die weniger integrativ arbeiten und innerhalb der Förderschwerpunkte zu den Schülern, die weniger integriert werden.

Auch die schulgesetzliche Lage weist darauf hin, dass Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen „zu einem verschwindend geringen Teil in allgemeine Schulen integriert/inkludiert werden“. (Lamers/Heinen 2011, 323)

Schaut man auf die Internetseiten der einzelnen Kultusministerien, so fällt auf, dass alle Bundesländer offiziell Bemühungen zeigen, sich um einen Umbau zu einem inklusiven Schulsystem zu bemühen. In vielen Bundesländern ist der Vorrang gemeinsamen Lernens nun auch in den Schulgesetzen verankert und auch Schüler mit geistigen Behinderungen haben das Recht auf den Besuch der allgemeinen Schule. Allerdings gilt in diesen Ländern immer ein Ressourcenvorbehalt<sup>8</sup>.

Gemeinsamer Unterricht ist in vielen Bundesländern zum Beispiel nur möglich,

---

<sup>7</sup> Abgesehen von den Förderschwerpunkten Sehen und Hören

<sup>8</sup> Mit Ausnahme von Hamburg, das auf den Ressourcenvorbehalt ab dem Schuljahr 2010/11 für die Einschulung in Klasse eins und fünf verzichtet (vgl. Inklusionslandkarte).

- „wenn für eine angemessene Förderung die personellen, sächlichen und organisatorischen Möglichkeiten ... vorhanden sind“ (Schulgesetz Berlin, § 37)
- „wenn eine angemessene personelle, räumliche und sächliche Ausstattung vorhanden ist“ (Schulgesetz Brandenburg, § 29)
- „bei Gewährleistung der räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen“ (Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern, § 35).

Da mit zunehmender Schwere der Behinderung ein Mehr an räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen nötig ist, ist zu erwarten, dass diese Bedingungen vor allem Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen von einem gemeinsamen Unterricht abhalten.

Durch den Ressourcenvorbehalt und „den überall zu knappen Ressourcen“ werden nach Hinz (2007, 11) die „notwendigen umfänglichen sonderpädagogischen Rahmenbedingungen für Kinder und Jugendliche mit schweren Behinderungen eher verweigert“.

So hat sich wohl der Anteil an Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der allgemeinen Schule seit Anfang der 90er kaum verändert:

Waren es 1991 ca. fünf oder sechs Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen (ausgenommen dem Berliner Schulversuch), die sich im gemeinsamen Unterricht befanden, geht Hinz (2007, 27) davon aus, dass sich trotz schulgesetzlicher Änderungen „angesichts massiver Ressourcenkürzungen [heute; H.D.] nicht wesentlich mehr Schüler“ in integrativer Beschulung befinden.

Es lässt sich zusammenfassen, dass trotz vordergründig vorhandenen Integrationsbemühungen der Kultusministerien in Deutschland und Betonungen der Vorrangstellung des gemeinsamen Unterrichtes, die Förderschule bzw. die Sonderschule für die Mehrzahl der Schüler mit Behinderungen die Schulrealität darstellt. Über die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen liegen keine Zahlen vor. Es lässt sich aber feststellen, dass überwiegend die Schüler mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten an der allgemeinen Schule integriert werden, die dem Bildungsziel der allgemeinen Schule noch am ehesten folgen können. Aus diesen Tendenzen, die in den Statistiken zur inklusiven Beschulung bei Klemm (2010) ablesbar sind, und aus der schulgesetzlichen Lage, verbunden mit fehlender Ressourcenbereitstellung, lässt sich schließen, dass kaum Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der allgemeinen Schule unterrichtet werden.

Interessant wäre auch genauer zu betrachten, wie die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen im Ausland vorangeschritten ist. In einem unveröffentlichtem

Forschungsprojekt EACH hat sich Lamers und mehrere Studierende (o.J.) in verschiedenen Arbeiten mit der Bildungssituation dieser Schüler in anderen Ländern beschäftigt. Auf eine Emailnachfrage nach dem Projekt und den Ergebnissen zur Integration antwortete mir Herr Prof. Lamers:

„Es war ... ein fast durchgängiges Ergebnis, dass diese Kinder nicht integriert werden. Auch dort, wo es nach offiziellen Darstellungen keine Sonderschulen mehr gibt (Skandinavien), wird dieser Personenkreis in Sondergruppen unterrichtet.“

### **5.3 Die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen im Kontext integrativer Beschulung in Hessen**

Beispiele der Integrativen Schule Frankfurt oder der Ernst-Reuter-Gesamtschule, die die Integration der integrativ arbeitenden Römerstadtschule in der Sekundarstufe weiterführte, zeigen, dass in Hessen, speziell in Frankfurt, mit die ersten Erfahrungen zur schulischen Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen gesammelt wurden.

Die Erfahrungen dieser Schulen werden in Hinz (1992) und von Eckhardt (1995) dargestellt, worauf bei der Zusammenfassung vorhandener Integrationserfahrungen noch zurückgegriffen werden soll.

Zieldifferenten Unterricht ist in Hessen folglich schon recht lange möglich. Oertel (1995, 6) schreibt, dass gemeinsamer Unterricht in Hessen seit 1991 im größeren Umfang stattfindet. Bis 1994 seien ca. 1500 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Grundschule gewesen, worunter sich auch Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen befanden.

Zahlen zur Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen heute oder in der Vergangenheit konnte ich für Hessen leider nicht ausfindig machen, so dass ich versuche über die schulpolitischen Tendenzen auf die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen Rückschlüsse zu ziehen.

Seit 1993 ist der Gemeinsame Unterricht im Hessischen Schulgesetz verankert, der vorher in Schulversuchen seit 1984 erprobt wurde (vgl. Oertel 1995,6; Hessisches Sozialministerium). Von den Grundbestimmungen hatten diese gesetzlichen Regelungen zum gemeinsamen Unterricht in Hessen bis zum Jahr 2011 seine Gültigkeit. Seit Juni 2011 gibt es ein verändertes Schulgesetz.

Im alten Schulgesetz wurde Gemeinsamer Unterricht im § 51, Absatz 1 definiert: Er bedeutete, dass Schüler mit Behinderungen an der allgemeinen Schule unter Beratung und ambulan-

ter Unterstützung von Sonderschullehrern, aber auch unter dem Gemeinsamen Unterricht von Sonderschullehrern und Lehrern der Regelklasse die allgemeine Schule besuchen können. Gemeinsamer Unterricht wurde nicht auf spezifische sonderpädagogische Förderungsschwerpunkte beschränkt, so dass auch Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen die allgemeine Schule besuchen konnten. Allerdings galt dies erst nicht für die Sekundarstufe 1, in der der Gemeinsame Unterricht mit „lernbehinderten“ und „praktisch bildbaren“ Schülern zunächst in Schulversuchen erprobt werden sollte (vgl. Schulgesetz Hessen § 51, Abs. 2, zit. n. Evangelische Französische-reformierte Gemeinde 1995, 61). Dieser Schulversuchsstatus in der Sekundarstufe 1 wurde 1997 aufgehoben (vgl. Hessisches Sozialministerium).

Die Wahl der Schulart unterlag nach § 54 den Eltern. Das staatliche Schulamt musste die Elternwahl aber nicht akzeptieren,

„wenn an der gewählten allgemeinen Schule die räumlichen und personellen Voraussetzungen für die notwendigen sonderpädagogischen Maßnahmen nicht gegeben... [waren; H.D.] oder die erforderlichen apparativen Hilfsmittel oder besonderen Lehr- und Lernmittel nicht zur Verfügung [standen; H.D.]“ (Schulgesetz Hessen §54, Abs. 2 zit. n. Evangelische Französische-reformierte Gemeinde 1995,62).

Eine Ablehnung des Elternwunsches war auch möglich, wenn Zweifel an der Angemessenheit der pädagogischen Förderung an der allgemeinen Schule für den Schüler vorhanden waren (vgl. ebd.).

Der Ressourcenvorbehalt, der in mehreren Schulgesetzen verankert ist, traf auch in Hessen besonders die Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen, die bestimmten räumlichen und sächlichen, aber auch personellen Voraussetzungen mehr bedürfen als Schüler mit leichteren Beeinträchtigungen. Es ist also davon auszugehen, dass die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen in Hessen zwar schon früh möglich war und praktiziert wurde, diese aber durch den Ressourcenvorbehalt eher verhindert wurde.

Für den Gemeinsamen Unterricht zeichneten sich in Hessen ansonsten verhältnismäßig gute Bedingungen ab: In den Verordnungen zur sonderpädagogischen Förderung, die bis heute ihre Gültigkeit hatten, wurde eine Klassenhöchstzahl von 20 festgelegt (s. Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung, §6), von denen bis zu drei Kindern einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben konnten. Für den gemeinsamen Unterricht wurden bei einem Kind mit sonderpädagogischen Förderbedarf zusätzliche Lehrer- bzw. Erzieherstunden von 5 bis 10 Stunden vorgesehen, bei drei Kindern waren bis zu 24 zusätzliche Stunden möglich.

Auch wenn in Hessen recht gute gesetzliche Voraussetzungen für den Gemeinsamen Unterricht vorhanden gewesen zu sein scheinen – Möglichkeit des zieldifferenten Unterrichts, (eingeschränktes) Elternwahlrecht sowie gute personelle Bedingungen des Gemeinsamen Unterrichts – liegt nach der Studie von Klemm (2010, 34) der Integrationsanteil bei den Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf mit 11 % hinter dem bundesweiten Durchschnitt von 18,4 % zurück<sup>9</sup>.

Batton (2010) erklärt die geringe Integration dadurch, dass die personellen Ressourcen gar nicht vorhanden waren und sind, um der Nachfrage an Gemeinsamen Unterricht gerecht zu werden. Denn eine für den Gemeinsamen Unterricht notwendige Aufstockung der Lehrereinstellungen sei nicht vorgenommen worden (vgl. Batton 2010,1).

Nach Batton (2010, 1f.) hat dies dazu geführt, dass hauptsächlich Kinder mit dem gleichen Bildungsziel in den gemeinsamen Unterricht aufgenommen worden wären, „während sogenannte geistig behinderte Kinder in Hessen kaum noch eine Chance hatten“ (ebd., 2).

Auch die Landesarbeitsgemeinschaft Hessen „Gemeinsam leben- gemeinsam lernen e.V.“ kritisiert auf ihrer Internetseite, dass der Stellenpool von 1996 bis zum Schuljahr 2009/2010 so gut wie unverändert blieb, obwohl sich der Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf um ein Drittel in den letzten Jahren erhöht habe.

Im Juni 2011 ist in Hessen der Abschnitt zur sonderpädagogischen Förderung im Schulgesetz als Reaktion auf die UN-Behindertenrechtskonvention geändert worden: Im Gegensatz zur vorherigen Version wird nun die allgemeine Schule zuerst genannt, die den Anspruch auf sonderpädagogische Förderung erfüllen soll. Wurde im vorherigen Schulgesetz noch von Gemeinsamen Unterricht gesprochen (vgl. Hessisches Schulgesetz Stand Juli 2009, §51), ersetzt nun die Formulierung „Inklusive Beschulung“ das Wort „Gemeinsamer Unterricht“ (vgl. Hessisches Schulgesetz Stand Juni 2011, § 51). „Gemeinsamer Unterricht“ wurde in teiltintegrative und integrative Angebote unterteilt. „Inklusive Beschulung“ umschließt nun die umfassende als auch die teilweise Teilnahme an der allgemeinen Schule.

Außer veränderten Begriffen findet man hier meines Erachtens zunächst keine Erneuerungen.

---

<sup>9</sup> Nach dem ersten deutschen Staatenbericht handelt es sich im Bundesdurchschnitt um einen Integrationsanteil von 20,1 % (vgl. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland 2011, 51).

Veränderungen erkennt man im § 54 des Schulgesetzes: Wurde in der vorherigen Version des Schulgesetzes, wenn ein sonderpädagogisches Überprüfungsverfahren den sonderpädagogischen Förderbedarf festgestellt hatte, von den Eltern (unter Einschränkung) entschieden, auf welche Schule sie ihr Kind anmelden wollen, so werden nun nach dem neuen Schulgesetz alle Kinder zunächst an der allgemeinen Schule angemeldet. Wenn bei dem Kind ein sonderpädagogischer Förderbedarf bestehen kann und keine unmittelbare Aufnahme an die Förderschule von den Eltern beantragt wurde, berät ein Förderausschuss an der allgemeinen Schule über Art, Umfang und Organisation der sonderpädagogischen Förderung. Dem Förderausschuss sitzen unter anderem der Schulleiter, die zuständige Lehrkraft der allgemeinen Schule, eine Lehrkraft des sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrums und die Eltern bei. Auf Grundlage der Empfehlung des Förderausschusses trifft schließlich der Schulleiter die Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Schulgesetz Hessen Stand Juni 2011, § 54).

Dem Förderbedarf wird dabei an der allgemeinen Schule entsprochen, es sei denn, und nun kommt der schon vorher gültige Vorbehalt, „die räumlichen und personellen Möglichkeiten oder die erforderlichen apparativen Hilfsmittel oder die besonderen Lehr- und Lernmittel [können; H.D.] nicht zur Verfügung gestellt werden“ (Schulgesetz Hessen Stand Juni 2011, §54, Abs. 4).

In einer Stellungnahme der Lebenshilfe Hessen (2011) wurde der nun gültige Gesetzesentwurf heftig kritisiert: Er missachte die rechtsstaatlich höherrangigen Vorgaben und Maßgaben der UN-Behindertenrechtskonvention. Die Lebenshilfe befürchtet sogar eine Verschlechterung der Rahmenbedingungen, die sich unter anderem durch den Ressourcenvorbehalt, aber auch durch den Wegfall des „Gemeinsamen Unterrichts“ und den damit verbundenen Rahmenbedingungen ergeben könnten.

Mit der Ablösung des Begriffes „Gemeinsamer Unterricht“ durch „Inklusive Beschulung“ verändern sich auch die Rahmenbedingungen, die in dem neuen Gesetz zur konkreten Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung „Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen“ festgehalten werden. Der Landesvorstand der GEW Baumann (2011) sieht in der neuen Verordnung ebenfalls eine Gefahr der Verschlechterung: Die neue Verordnung sehe eine sonderpädagogische Kraft für sieben Schüler mit sonderpädagogischem Förderbe-

darf an der allgemeinen Schule vor, nach der alten Verordnung wären es rund (im schlechtesten Fall; H.D.) 35 Lehrerstunden gewesen, die bei sieben Schülern der Schule zur Verfügung standen (vgl. Baumann 2011).

Elternvereine kritisieren, dass keine weiteren Ressourcen für die Ausweitung des Gemeinsamen Unterrichtes vorgesehen sind (vgl. mittendrin e.v. 2011).

Zusammenfassend lässt sich für Hessen folgende Situation beschreiben:

In Hessen ist zieldifferentes Lernen seit Anfang der 90er möglich und erschloss Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen die Möglichkeit, die allgemeine Schule zu besuchen. Allerdings wurde durch mangelnde personelle Ressourcen die Ausmaße des Gemeinsamen Unterrichtes nach Aussagen von verschiedenen Gewerkschaften und Verbänden sehr begrenzt gehalten, was sich an einem „Inklusionsanteil“ von 11 % . Vor allem Schüler mit geistigen Behinderungen und somit auch Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen hätten nach Batton (2010) wenig Möglichkeiten auf gemeinsamen Unterricht.

Von vielen Seiten wird befürchtet, dass sich mit der Änderung des Gemeinsamen Unterrichtes zur Inklusiven Beschulung und den damit verbundenen gesetzlichen Rahmenbedingungen, die Situation der Integration verschlechtern wird. Die Verschlechterung der Rahmenbedingungen würde dann wiederum besonders Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen treffen.



## 6. Integrative Konzepte

### 6.1 Das integrative Konzept Georg Feusers

#### 6.1.1 Die „Allgemeine Pädagogik“ (Feuser 2005) nach Georg Feuser

Nach Georg Feuser kann Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen nur durch eine „radikale“, sprich grundlegende Veränderung des Erziehungs- und Bildungssystems gelingen (vgl. Feuser 2005, 15).

Dafür müssen Selektion und Segregation, die das etablierte Bildungssystem bestimmen, überwunden werden. Die Erschaffung einer „Allgemeinen Pädagogik“ (Feuser 2005), die für Feuser bisher noch nicht existiert und alle Kinder und Jugendliche umfassen müsse, wird von ihm als Ziel postuliert. Die Pädagogik, die sich bislang als allgemeine Pädagogik versteht, ist für Feuser auch nur eine Sonderpädagogik, da sie sich nur auf eine bestimmte Gruppe von Schülern beziehe. So bestehen bisher nur Sonderpädagogiken (vgl. Feuser 1989, 3), die von einer Allgemeinen Pädagogik, „die ohne sozialen Aus- und Einschluss allen alles und jedem auf seine Weise zu lehren vermag“ (Feuser 2005, 165), abgelöst werden soll.

Feuser beschreibt sechs Momente der bisherigen Regel- und Sonderpädagogik (vgl. ebd., 166f.), die den Prinzipien der Humanität und Demokratie widersprechen und denen er sechs Momente einer Allgemeinen Pädagogik gegenüberstellt (vgl. ebd., 173).

Von den sechs Momenten, die konstitutiv seien für das Bildungssystem, sieht Feuser jeweils zwei Momente eng miteinander verbunden. Die Verbindungen führen zu einer Reproduktion und der Sicherung des Erhalts des traditionellen Bildungssystems (vgl. ebd., 167).

Er beschreibt die Momente des bestehenden Bildungssystems wie folgt:

**Selektion** als Sortieren der Schüler „nach normwertorientierten Leistungskriterien“ (Feuser 2005, 166) verbunden mit **reduktionistisch verengten und parzellierten Bildungsangeboten und Lehrplänen** führt dazu, dass bestimmte Bildungsinhalte nicht allen Schülern zugänglich sind. Jede Schulform hat ihr eigenes schulformspezifisches Curriculum, das durch die Reduzierung hin zur niederen Schulform Bildungsinhalte vorenthält. Das Bildungsprivileg einer bestimmten Schülergruppe der höheren Schulen sichert bestehende Herrschaftsverhältnisse (vgl. ebd., 166f.). **Äußere Differenzierung**, die als notwendig gesehen wird, um den unterschiedlichen Begabungen der Schüler gerecht zu werden, ist verbunden mit der Entstehung verschiedener Schularten und somit der **Segregation** als Verweis auf verschiedene Schulfor-

men und als Ausschluss Behinderter von den Regelinstitutionen. Mit diesen Momenten in Zusammenhang steht ein Menschenbild, das eine **Atomisierung** von Schülern mit Behinderung vornimmt. Durch eine Defekt- und Abweichungsorientierung wird das Wesen eines Menschen mit Behinderung als andersartig erklärt (vgl. Feuser 2005, 166f.).

Die atomisierte Sichtweise führt zu einer Sonderbeschulung, die den Menschen in „hochgradiger Isolation“ (Feuser 2005, 166) eine spezifische Förderung zukommen lassen wolle.

Feusers Menschenbilderläuterungen und die Konsequenzen auf den Umgang mit Behinderung wurde bereits ein ausführlicheres Kapitel gewidmet.

Als weiteres zu überwindendes Moment nennt Feuser die dominierende Sozialform der größtmöglichen **Homogenität**. Durch den Glauben an die Vorteile homogener Lerngruppen komme es zu einer extremen „Ausdünnung sozialer Vielfalt“ (Feuser 2005, 166f.).

Feuser nennt zu diesen genannten segregierenden und selektierenden Momenten entsprechende Gegen-Momente (vgl. ebd., 170), die seine Allgemeine integrative Pädagogik ausmachen (s. Abb. 7).

| <b>PÄDAGOGIK<br/>HEUTE</b><br>(Regel- und Sonderpädagogik)   | <b>ALLGEMEINE<br/>PÄDAGOGIK</b><br>(integrative Pädagogik)   |
|--|--|
| Menschenbild:<br>defekt- u. abweichungsbezogene<br><b>Atomisierung</b><br>der als behindert geltenden Menschen | Menschenbild:<br><b>Mensch als integrierte Einheit</b><br>von Biologischem, Psychischem<br>und Sozialen                  |
| Sozialform:<br>größtmögliche<br><b>Homogenität</b>   | Sozialform:<br>größtmögliche<br><b>Heterogenität</b>   |
| Didaktisches Fundamentum:<br><b>Selektion</b><br>nach „Leistungskriterien“                                     | Didaktisches Fundamentum:<br><b>Kooperation</b><br>aller Kinder miteinander  |
| durch<br><b>reduzierte und parzellierte<br/>Bildungsinhalte</b><br>(Pädagogischer Reduktionismus)              | am<br><b>gemeinsamen<br/>Gegenstand</b><br>in Projekten/Vorhaben/offenem Unterricht                                      |
| <b>Segregation</b><br>durch <b>Äußere Differenzierung</b><br>(in Schulformen/Sonderschultypen)                 | <b>Innere Differenzierung</b><br>(integrativer, interkultureller und<br>jahrgangs-/klassenübergreifender<br>Lerngruppen) |
| und durch<br>schulform-/stufenbezogene<br><b>individuelle Curricula</b><br>(auch Fachleistungsdifferenzierung) | durch<br>entwicklungslogisch-biographisch orientierte<br><b>Individualisierung</b><br>eines gemeinsamen Curriculums      |

Abb. 7: „Zum Verhältnis der Grundpositionen der Pädagogik heute zu einer Allgemeinen integrativen Pädagogik“ (Feuser 2005, 173)

Dies ist zunächst einmal ein verändertes Menschenbild, das einen Menschen mit Behinderung nicht auf seine Defekte reduziert (Atomisierung), sondern das den „**Mensch als integrierte Einheit** von Biologischem, Psychischem und Sozialem“ (ebd., 173) versteht, der sich in der größtmöglichen Heterogenität im Austausch mit anderen Systemen entwickelt. Größtmögliche **Heterogenität** muss nach Feuser in der Allgemeinen Pädagogik deshalb das bestehende Prinzip der größtmöglichen Homogenität ersetzen.

Der bestehenden Selektion durch reduzierte und parzellierte Bildungsinhalte, der Segregation durch äußere Differenzierung und durch schulform-/stufenbezogener individueller Curricula stellt Feuser ein didaktisches Konzept gegenüber, das den Anspruch hat, demokratisch und human zu sein.

Der Anspruch des Demokratischen wird dann erfüllt, wenn ...

- die Selektion der Schüler nach Leistungskriterien ersetzt wird durch eine **Kooperation aller** Kinder miteinander (vgl. ebd., 172f.).
- die Schüler nicht an reduzierten und unterschiedlichen („parzellierten“) Bildungsinhalten arbeiten, sondern alle Schüler an einem **gemeinsamen Gegenstand** lernen dürfen und ihnen keine Bildungsinhalte verwehrt bleiben (vgl. ebd.).

Der Anspruch des Humanen wird erfüllt, wenn ...

- die Schüler nicht in Segregation durch äußere Differenzierung und nach unterschiedlichen Curricula lernen, sondern in Form von **innerer Differenzierung** eines gemeinsamen Curriculums. Von diesem Curriculum soll eine entsprechende **Individualisierung** vorgenommen werden, die den verschiedenen Entwicklungsstufen der Kinder entspricht (vgl. Feuser 2005, 173).
- alle Schüler die „materiellen und personellen Hilfen“ (ebd.) bereitgestellt bekommen, die sie für ein gemeinsames Lernen „ohne sozialen Ausschluss“ (ebd.) bedürfen.

Aus diesen Prinzipien, die die segregierenden und selektierenden Prinzipien überwinden sollen, ergibt sich ein didaktisches Konzept, das Feuser in dem vielfach zitierten Satz wie folgt zusammenfasst:

Integrativ sei eine Allgemeine Pädagogik, in der ...

„*alle* Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die „nächste Zone ihrer Entwicklung“, an und mit einem „gemeinsamen Gegenstand“ spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 2005, 167).

### **6.1.2 Eine „entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser 1989)**

Was Feuser unter diesem komplexen, inhaltsreichen Satz genau versteht, soll im Folgenden erläutert werden.

Feuser setzt Integration mit der „kooperative[n] Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv“ (Feuser 2005, 174) gleich. Dies führt zu einer Didaktik, die nur gemeinsames Lernen in Kooperation aller Schüler vorsieht. Dies entspricht dem weiter oben dargestellten Menschenbild Feusers, das Entwicklung als Koevolution begreift. Aufgrund der Bedeutung der Kooperation und dem Anspruch allen Schülern alle Bildungsinhalte zugänglich zu machen, bekommt der gemeinsame Gegenstand einen zentralen Stellenwert. Der gemeinsame Gegenstand wird nicht danach befragt, was für Wissensstände damit verbunden sind, die die Schüler rezipieren müssen, sondern danach, zu welchen Erkenntnissen der Gegenstand bei den einzelnen Schülern auf ihrer jeweiligen Zone der Entwicklung führen kann (vgl. Feuser 1990, 60). Es stellt sich die Frage nach dem Sinn des Gegenstandes für den einzelnen Schüler. Feuser betont die Notwendigkeit der Subjektorientierung, die die einseitige Sachorientierung der gegenwärtigen Didaktik ergänzen soll (vgl. Feuser 2005, 176). Eine Sach- und Dingwelt existiert nicht außerhalb des Subjektes und erhält dadurch seine Bedeutung, dass sie im Subjekt selbst zu „neuen, höheren organisierten, komplexeren und differenzierten inneren Abbildern von der Welt“ und schließlich zu einem höheren „Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsniveau“ (ebd., 178) führt. Es muss also analysiert werden, wie der gemeinsame Gegenstand bei den einzelnen Schülern zu einer Weiterentwicklung führen kann.

Die damit verbundene Individualisierung in der Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand führt zu einem Unterricht, der in Form von Projekten durchgeführt wird. Das Projekt wird dabei nicht zu einer Methode neben anderen Methoden, sondern zum „strukturelle[n] Kern des didaktischen Feldes“ (Feuser 2005, 179), zur „Didaktik im engeren Sinne“ (ebd.).

In Anbetracht der Selbstorganisation der Systeme und des Lernens als aktiven Prozess, der von Emotionen und Erleben, aber auch Antrieben, Motiven und Willen, Denken, Sprache und Bewußtsein reguliert wird (vgl. Feuser 1989, 23), kann nur eine Orientierung am Subjekt zu Lernerfolgen führen.

Mit Bezug auf Wolfgang Klafki (1959) spricht Feuser (2005, 175) von einer „doppelseitigen Erschließung“: als Erschließung der Welt durch das Subjekt und als Erschließung eines Subjektes für seine Welt.

Feuser stellt die didaktische Struktur der Allgemeinen Pädagogik in Form eines Baumes dar (s. Abb.8).



Die Wurzeln des Baumes stellen den Erkenntnisstand dar, den die Wissenschaften zu einem Gegenstand erlangt haben und der sich dem Subjekt erschließen kann (vgl. Feuser 2005, 180).

Den Stamm des Baumes bildet der gemeinsame Gegenstand. Damit meint Feuser kein sinnlich konkretes Objekt, sondern den zentralen Prozess, der hinter den beobachtbaren Erscheinungen steht (vgl. ebd., 181).

In Orientierung an Klafki bezeichnet er diesen als das „Elementare“ und „Fundamentale“, das hinter den Dingen steht. Was er darunter versteht, erläutert Feuser an dem Projektbeispiel „Wir kochen eine Gemüsesuppe“. Der gemeinsame Gegenstand in diesem Projekt ist nicht das Rohgemüse oder der fertige Gemüseintopf,

„sondern der Prozeß, der vom ersten zum zweiten Zustand führt - das Kochen, die einwirkende, Veränderungen bewirkende Wärme, ihre Erzeugung und ihr Transport, ja die Gesetze der Thermodynamik!“ (Feuser 1995, 30)

Ist der gemeinsame Gegenstand der Objektseite der Didaktik zuzuordnen, so wird dieser subjektseitig auf den verschiedenen Verzweigungen und Verästelungen des Baumes fassbar. Die Äste und Zweige des Baumes entsprechen verschiedenen Möglichkeiten, Zugang zu dem gemeinsamen Gegenstand zu bekommen. Dieser Zugang kann sinnlich konkret sein, was dem Astansatz entspricht. Er kann aber auch auf einer abstrakt-logischen Ebene, in Form von Symbolen und Schriftsprache, stattfinden, was den Astspitzen des Baumes entspricht. Ausgehend von der Analyse der Tätigkeitsstruktur der einzelnen Schüler kann ermittelt werden, durch welche Lernhandlungen (Analyse der Handlungsstruktur) sich der Gegenstand dem Schüler erschließen kann. Die Schüler können dabei auf ganz verschiedenen Ästen lernen, müssen aber nicht. Das Lernziel des einen Schülers muss nicht das Lernziel des anderen Schülers darstellen. Am Beispiel der Gemüsesuppe kann für den einen Schüler der gemeinsame Gegenstand durch das sinnlich konkrete Wahrnehmen der Wärme, Düfte und Geräusche erfahrbar werden. Für den anderen Schüler kann sich der thermische Prozess der Veränderung beim Kochen auf einer abstrakten Ebene der chemischen und physikalischen Gesetzmäßigkeiten erschließen (vgl. Feuser 1989, 30).

Feuser sieht seine „Allgemeine Pädagogik“ (Feuser 2005) als den Weg, durch den alle Schüler jeglicher Bildungsbedürfnisse miteinander lernen können.

Das didaktische Fundament der „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ und der „inneren Differenzierung durch Individualisierung“ sei für eine Integration „das unverzichtbare Minimum“ (Feuser 2005, 174). Andere offene Unterrichtsformen als das Projekt, wie zum Beispiel die Wochenplanarbeit, werden von Feuser abgelehnt, da sie an individuellen Curricula festhalten und letztendlich wieder zur Trennung von behinderten und nichtbehinderten Schülern führen würden (vgl. Feuser 2005, 179f.).

### **6.1.3 Die Rahmenbedingungen der Integration**

Feuser (2005, 186-194) beschreibt bestimmte organisatorische Rahmenbedingungen, die für ihn eine Voraussetzung für Integration darstellen. Dazu gehören neben zum Beispiel bestimmten materiellen und personellen Standards und der Auflösung des „Ressourcen-Etikettierungsdilemma[s]“ (Feuser 2005, 188) folgende vier Prinzipien, ohne die sich der Anspruch der Integration nicht realisieren lasse:

#### **1. Das Prinzip der Regionalisierung**

Damit meint Feuser eine wohnortnahe Integration, da nur der Kontakt außerhalb der Schule im Lebensalltag wahre Integration ermöglicht. Wenn es wenige Integrationseinrichtungen gibt, die Kinder und Jugendliche mit Behinderungen aus einem größeren Einzugsgebiet aufnehmen, ist der wichtige außerschulische Kontakt schwer zu realisieren. Wenige integrativ arbeitende Schulen führen zu einer Übernachfrage, was wieder zu einem Ausschluss von einigen Kindern mit Behinderung führt (vgl. Feuser 2005, 190f.).

#### **2. Das Prinzip der Dezentralisierung**

Eine wohnortnahe Beschulung schließt mit ein, dass nicht die Schüler an die Schulen kommen, an denen bestimmte „personelle[n] und sächliche[n] Ressourcen und Hilfsmittel“ (ebd., 191) vorhanden sind, sondern dass diese Mittel an die Schulen kommen, an denen Schüler diese bedürfen. Feuser schlägt die Organisation eines Pools an sonderpädagogischen und therapeutischen Kräften als auch Hilfsmittel vor, die je nach Bedarf verteilt werden. Dies verlangt eine Mobilität von den Sonderpädagogen und Therapeuten (vgl. ebd.).

#### **3. Das Prinzip des Kompetenztransfers**

Feuser beschreibt dies als gleichberechtigte Kooperation aller Pädagogen, Therapeuten und Fachkräfte. Dabei ist nicht eine Kraft für einen Aufgabenbereich zuständig, in dem sie kompetent ist, sondern Ziel ist es, das Team in den Kompetenzen, die man mitbringt, „fit“ zu ma-

chen. Man gibt eigene Kompetenzen weiter und eignet sich die Kompetenzen der anderen Fachkräfte an. Dafür ist der Austausch der Teammitglieder im Sinne von Anleiten, Beobachten und Beraten wichtig (vgl. Feuser 2005, 191).

#### 4. Das Prinzip der integrierten Therapie

Feuser schließt eine Therapie, für das der Schüler aus dem Unterrichtsgeschehen herausgenommen werde, als „Akt der Verbesonderung“ (ebd., 191) aus. Es sei denn, es sind bestimmte medizinische Therapieerfordernisse nötig, die Feuser aber als „extrem selten“ (ebd., 192) betrachtet. Eine in den Unterricht integrierte Therapie zeigt sich dagegen einmal für das Arbeitsklima, aber auch für den betroffenen Schüler als gewinnbringend. Zudem mache ein theoretisch und praktisch unter Supervision ausgebildetes Personal eine spezifische Förderung außerhalb des Unterrichtsgeschehens nicht erforderlich (vgl. Feuser 2005, 192).

Zu den vier Prinzipien ergänzt Feuser zwei weitere Momente, die er womöglich aus Gewichungsgründen nicht in die Reihe der eben genannten Prinzipien mit einreicht:

##### 1. „Eine fachlich wie persönlich gelingende Kooperation“ der zusammenarbeitenden Personen

Diesen Punkt reißt Feuser bereits in dem Prinzip des Kompetenztransfers mit an.

Er bezieht ihn hier auf die Absprachen in Hinblick auf die Verständigung „(a) über ihren eigenen ‚gemeinsamen Gegenstand‘, (b) über die Ziele ihres Handelns und der sie beeinflussenden Motive und (c) über die Verfahrensweisen ..., wie die Ziele erreicht werden können“ (Feuser 2005, 192).

##### 2. „Völliger Verzicht auf Formen traditioneller Leistungsmessung und Leistungsbewertung“ (Feuser 2005, 193)

Dies bedeutet die Abschaffung von Klassenarbeiten, Ziffernoten, dem Sitzenbleiben oder des Verweises auf andere Schulformen wie Sonderschulüberweisungen.

Leistungsmessungen und -bewertungen steht Feuser nicht nur in Hinblick auf Integration kritisch gegenüber. Sie widersprechen menschlichem Lernen und gleichen höchstens die fehlende Motiviertheit durch mangelnde Attraktivität des Unterrichtes und das durch Strafen und Zwang verloren gegangene Lernbedürfnis aus (vgl. ebd., 193).



## **6.2 Das Konzept der gemeinsamen Lernsituationen von Hans Wocken**

Wocken versteht sein Konzept der gemeinsamen Lernsituationen als Kritik an Feusers „Theorem des gemeinsamen Gegenstandes“ (Wocken 1998, 39). Er konzipiert allerdings kein Gegenkonzept zu Feusers Didaktik, sondern unternimmt vielmehr eine Erweiterung dessen. Setzt Feuser Integration mit „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 2005, 174) gleich, stellt Wocken den „Ausschließlichkeitsanspruch“ (ebd., 40) des gemeinsamen Gegenstandes in Frage. Wocken erkennt in der integrativen Praxis neben dem gemeinsamen Gegenstand noch andere Momente, die integrativen Charakter haben können. Nicht die Erschaffung von durchgängigen gemeinsamen Lernsituationen an einem Inhalt sieht Wocken als Qualitätsmerkmal integrativer Pädagogik an, sondern vielmehr die „Balance von differenzierenden und integrierenden Lernsituationen“ (ebd., 40). Dabei haben individuelle Lernangebote neben gemeinsamen Lernangeboten durchaus ihre Berechtigung, um der Verschiedenheit der Schüler gerecht zu werden.

Die „Vielfalt der realen Situationen“ (Wocken 1998, 40) fasst Wocken zu spezifischen Mustern an Lernsituationen zusammen, die jeweils durch den Inhaltsaspekt und dem Beziehungsaspekt geprägt sind. Der Inhaltsaspekt umfasst zum Beispiel bestimmte Ziele, Aufgaben, Pläne, Gegenstände und Themen. Der Beziehungsaspekt meint die Interaktion, die sozialen Prozesse zwischen den Personen (vgl. ebd., 40f.).

### **„Koexistente Lernsituationen“ (Wocken 1998, 41)**

Bei der koexistenten Lernsituation unterscheidet sich der Inhaltsaspekt, d.h. die Pläne des einen Schülers, von dem Inhaltsaspekt des jeweils anderen Schülers. Die Partner arbeiten koexistent und beziehen den anderen nur partiell mit in die eigenen Handlungspläne ein (vgl. Wocken 1998, 41). Der Beziehungsaspekt spielt neben dem Inhaltsaspekt eine untergeordnete Rolle: Die einzelnen sind dabei überwiegend mit ihren eigenen Handlungen beschäftigt (Inhaltsaspekt), die Interaktion mit den Anderen läuft hier nebenbei (Beziehungsaspekt). Gemeinsamkeit findet bei den koexistenten Lernsituationen auf einer raumzeitlichen Ebene statt. Auch wenn es nur geringfügig zum sozialen Austausch kommt, versteht Wocken diese Situation als integrativ.

Eine Gewissheit der Gegenwart des Anderen und das Gefühl des Dabeiseins würden entstehen, die nicht nur für Menschen mit „schwersten Behinderungen“ (Wocken 1989, 42) eine hohe Bedeutsamkeit hätten (vgl. ebd.).

Eine solche koexistente Lernsituation ist zum Beispiel die Freiarbeit oder die Wochenplanarbeit. Die Form des koexistenten Lernens betrachtet Wocken als wichtig, um im Unterricht den unterschiedlichen Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen der Schüler gerecht zu werden, sprich um zu individualisieren und zu differenzieren (vgl. ebd., 42f.).

### **„Kommunikative Lernsituationen“ (Wocken 1998, 44)**

Bei der kommunikativen Lernsituation steht im Gegensatz zur koexistenten Lernsituation nicht der Inhaltsaspekt, sondern der Beziehungsaspekt im Zentrum. Eigene Pläne und Ziele werden nicht verfolgt. Im Mittelpunkt steht die Kommunikation zwischen den Beteiligten. In der Interaktion wird kein gemeinsames Ziel verfolgt, das Thema der Interaktion kann sprunghaft wechseln (vgl. Wocken 1998, 44f.).

Als Beispiel nennt Wocken hierfür „die Pausen, das Frühstück oder den offenen Unterrichtsbeginn“ (ebd.).

Wird dieser kommunikative Austausch zwischen den Schülern im Unterricht meist wenig geschätzt, so sieht Wocken die ungesteuerten Interaktionen als Lernsituationen, in denen Gemeinsamkeit zwischen Schülern mit und ohne Behinderung entstehen kann. Die scheinbar belanglose Kommunikation unter den Schülern macht die „soziale Atmosphäre“ (Wocken 1998, 44) der Klasse aus. In solchen Situationen entstünden Themen, die sich mit Verschiedenheit und Gemeinsamkeit auseinandersetzen. Diese gemeinsamen Themen unterscheiden sich von dem gemeinsamen Gegenstand nach Wocken auf die Art, dass diese nicht didaktisch erzeugt werden, sondern im Gespräch selbst entstehen (vgl. ebd.).

### **„Subsidiäre Lernsituationen“ (Wocken 1998, 44)**

Wocken (1998, 44-47) unterscheidet zwei Arten subsidiärer Lernsituationen: die unterstützende Lernsituation und die prosoziale Lernsituation.

Bei den subsidiären Lernsituationen spielen sowohl der Inhalts-, als auch der Beziehungsaspekt eine Rolle. Diese sind allerdings bei den Beteiligten unterschiedlich ausgeprägt sein. Wocken beschreibt diese Lernsituationen deshalb als asymmetrisch (vgl. ebd.).

### **„Unterstützende Lernsituationen“ (Wocken 1998, 46)**

Bei den unterstützenden Lernsituationen gehen die Schüler jeweils unterschiedlichen Handlungsplänen nach. Dabei kann ein Schüler seine Aufgaben nicht alleine bewältigen und bekomme deshalb die Unterstützung des anderen Schülers.

Es handelt sich dabei um kleine Hilfssituationen: Der Helfer lässt kurzzeitig von seinen Aufgaben ab, nimmt sie dann aber wieder auf. Das Helfen findet eher nebenbei statt und auch der Helfende kann seinen eigenen Plänen nachgehen (vgl. Wocken 1998, 46).

#### **„Prosoziale Lernsituationen“ (Wocken 1998, 47)**

Bei der prosozialen Lernsituation nimmt der Unterstützungsbedarf eines Schülers soweit zu, dass ein anderer seinen Aufgaben nicht mehr nachgehen kann. Er konzentriert sich nun ganz darauf, dem anderen bei dem Fortgang seiner Pläne zu helfen. Eigene Absichten werden ganz zurückgestellt, „das Ziel des sozialen Prozesses ist gleichsam der andere“ (Wocken 1998, 47). Die Themeninhalte des Schülers, der Hilfe bedarf, werden zu einem gemeinsamen Gegenstand für beide Schüler.

In der Integrationspädagogik wird den prosozialen Lernsituationen meist eine große Bedeutung gegeben. Man sollte diese nach Wocken aber nicht überbewerten. Unterricht sei schließlich keine „caritative Veranstaltung“ (ebd., 47) oder kein „Sozialpraktikum“ (ebd.) für die Schüler ohne Behinderung.

#### **„Kooperative Lernsituationen“ (Wocken 1998, 48)**

Bei den kooperativen Lernsituationen stehen die Inhaltsaspekte der Beteiligten in einem „verbindlichen Zusammenhang“ (Wocken 1998, 48). Dabei ist das Weiterkommen des einen in seinen Handlungen abhängig von den Handlungen des anderen und umgekehrt. Wocken unterscheidet bei den kooperativen Lernsituationen die komplementären und die solidarischen Lernsituationen (vgl. ebd.).

#### **„Komplementäre Lernsituationen“ (Wocken 1998, 48)**

In diesen Situationen verfolgen die Beteiligten unterschiedliche Ziele, die sie aber nur durch die Interaktion miteinander erreichen können. Dabei können sich die Zielsetzungen der Beteiligten komplementär ergänzen, wie zum Beispiel in der Beziehung von Käufer und Verkäufer. In der Schule ergeben sich solche komplementären Lernsituationen zum Beispiel beim Rollenspiel, in der die Rollen aufeinander abgestimmt agieren, oder beim Vorlesen und Zuhören.

In komplementären Lernsituationen müssen sich die einzelnen Pläne aber nicht ergänzen, sie können auch miteinander konkurrieren, wie dies bei Regelspielen der Fall ist, bei dem letztlich nur einer auf Kosten des anderen Beteiligten gewinnen kann.

Wocken findet, dass solche konkurrierenden Lernsituationen auch zu integrativem Lernen dazugehöre, damit die Schüler lernen kritische Lebenssituationen zu bewältigen. „Alles andere wäre frömmelnde Sozialromantik“ (ebd., 49).

„Solidarische Lernsituationen“ (Wocken 1998, 49)

Das solidarische Lernen stellt die höchste Form der Kooperation dar. Bestimmend für diese Situationen sind die gemeinsamen Ziele und Inhalte, die meist nur zusammen erreicht werden können. Beispiele aus der pädagogischen Praxis seien arbeitsteilige Vorhaben oder das Projekt (vgl. ebd., 49f.).

Wocken bezeichnet die solidarischen Lernsituationen als die mit der größten integrativen Wirkung. Die Arbeiten der einzelnen Schüler sind voneinander abhängig, wodurch gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse entstehen.

Das Arbeiten am gemeinsamen Gegenstand wird zwar als höchste gemeinschaftsstiftende Lernsituation erkannt, es handle sich dabei aber um eine „didaktische Idealfigur“ (Wocken 1998, 50). Nur diese solidarischen Lernsituationen von der integrativen Praxis zu verlangen, stellten nach Wocken unmachbare überhöhte Anforderungen dar (vgl. ebd.).

## **7. Zusammenfassung vorliegender Integrationserfahrungen**

Die geschichtliche Entwicklung der Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen betrachtend wird deutlich, dass zur Integration von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen wenige, dafür aber praktische Erfahrungen gesammelt wurden, die zeigen, wie die Integration unter welchen Voraussetzungen gelingen kann. Vor allem die frühen Erfahrungen werden in der Literatur dargestellt. Die Erfahrungen des Schulversuches in Berlin wurden in Berichten der wissenschaftlichen Begleitung festgehalten. In der folgenden Betrachtung der Integrationserfahrungen wird auf den veröffentlichten Jahresbericht zum Schulversuch zur „Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen“ von Matt und anderen (1997) zurückgegriffen. Ebenfalls berücksichtigt werden hier die frühen praktischen Erfahrungen, die in der ersten Monografie von Andreas Hinz und anderen (1992) zu „schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen“ beschrieben werden. Dargestellt werden hier unter anderem die „Integrationsversuche“ an der Fläming-Grundschule, der Uckermark-Grundschule in Berlin, der Integrativen Schule Frankfurt sowie die Erfahrungen in der Sekundarstufe der Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt. In der zweiten veröffentlichten Monografie von Hinz (2007) wird unter anderem die Schul- und Lebensgeschichte der in der ersten Monografie von 1992 beschriebenen Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen weiterverfolgt. Aber auch weitere Schulen, die Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen integrieren, wie die Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin (Matt) oder die Gesamtschule Köln-Holweide (Schwager/Brokamp), kommen zu Wort. Die umfangreichsten Darstellungen der integrativen Praxis mit Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen findet man allerdings in der Monografie von Hinz und anderen (1992), so dass hier überwiegend auf zwanzig Jahre alte Texte zurückgegriffen werden muss.

Neben dem Jahresbericht zum Schulversuch zur „Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen“ und den Monografien von Andreas Hinz und anderen (1992, 2007) wird zur Beschreibung der Integrationserfahrungen darüber hinaus auf einen Artikel von Eckhardt (1995) der Integrativen Schule Frankfurt und von Schwager (2003) der Gesamtschule Köln-Holweide zurückgegriffen.

## **7.1 Innerpsychische Abwehr gegen „schwerste Behinderungen“ als Integrationshindernis**

In den Erfahrungsberichten zur frühen Integration von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen (s. Hinz u.a. 1992) wird deutlich, wie stark zunächst Unsicherheiten an den allgemeinen Schulen gegenüber den Kindern vorhanden waren.

Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen wurden zunächst meist zurückgestellt, da sich selbst integrationsgewillte Schulen, wie die Fläminggrundschule in Berlin, die Beschulung anfangs nicht zutrauten. So dauerte es an der Fläminggrundschule seit der ersten Anfrage nach einem Platz für ein Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen bis zur tatsächlichen Realisierung der Integration von 1976 bis 1990. In Arbeits- und Projektgruppen setzte man sich in der Zeit mit dem Thema auseinander.

Auch an der Uckermark-Grundschule in Berlin durfte ein Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen zunächst nur zwei Tage die Schule besuchen (vgl. Schmitt 1992, 65).

Hetzner und Podlesch (1992, 50) gehen aus den Erfahrungen der Fläminggrundschule von verschiedenen Phasen aus, die bis zur Aufnahme des Kindes durchlaufen werden:

In der ersten Phase waren Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen nur aus Berichten bekannt. Dabei dominierte zunächst einmal Distanz und Abwehr: „Das kann Schule nicht leisten. Dafür sind wir nicht ausgebildet.“ (Ebd.)

In der nächsten Phase, Hetzner und Podlesch nennen sie „Phase der Betroffenheit“, sei es zu einem ersten persönlichen Kontakt zu einem Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen gekommen. Dies löste Betroffenheit aus: „Daß es Kinder gibt, die es so schwer im Leben haben.“ (Ebd.)

Als nächstes kam es zu einer „Phase der allmählichen Öffnung“, in der durch intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik bestehende „Abwehrhaltungen“ (1992, 50) langsam abgebaut worden wären, die schließlich zur „Phase der Annahme der Aufgabe“ führte, in der sich die Beteiligten für die Aufgabe kompetent machten und konkrete Planungen zur Integration des Kindes vornahmen (vgl. ebd.).

Resümiert man die Steine, die der Integration von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen im Weg lagen, so kann man sie einmal als das Fehlen persönlicher Kontakte zu Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen, als auch als Gefühl der Inkompetenz in der Förderung von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen zusammenfassen.

Das persönliche Kennenlernen eines Kindes und das Einholen vielseitiger Informationen machten die Pädagogen zum Übernehmen der Aufgabe bereit.

Nach Hinz und Wölfert-Ahrens (1991, 292) hat sich in den meisten Fällen herausgestellt, dass die Hemmungen vor der Aufnahme des Kindes meistens größer sind als die realen Anforderungen der Integration.

Es seien vor allem „innerpsychische Barrieren“, die nach Hinz (1992, 23) einer Integration der Kinder im Weg ständen. Argumente, wie fehlende Ressourcen, didaktische Konzepte, Fortbildungsmöglichkeiten werden vorgeschoben, um zu begründen, weshalb eine Integration nicht möglich ist. Eigentliches Hindernis seien die inneren Abwehrhaltungen, die wir angesichts ihrer „schweren Behinderung“ empfinden (vgl. ebd.).

„Schwerste Behinderung“ „beißt“ sich mit unseren inneren Normvorstellungen, so dass Gefühle wie Ekel, Erschrecken und Befremdung entstehen können.

Tams (1992, 92) erwähnt, dass die bei den Erwachsenen zunächst vorhandenen Hemmungen im Kontakt mit Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen bei Kindern wesentlich weniger ausgeprägt sind. Schwierigkeiten bei der Nahrungsaufnahme, wie dem Herausfallen von Essen und Herauslaufen von Flüssigkeit, ist für viele Kinder eine Selbstverständlichkeit (vgl. ebd.).

Bernhardt und Grubmüller (1992, 108) erachten es als wichtig, dass Gefühlen wie Ekel, Aggressionen und Ängsten, die sowohl bei Erwachsenen als auch bei Mitschülern im Kontakt mit Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen entstehen, Raum gegeben werde. Gefühle, die in der Begegnung mit Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen entstehen können, sollten nach ihrer Meinung nicht unterdrückt werden, damit ein ehrlicher Kontakt zu dem Kind möglich wird (vgl. ebd.).

## **7.2 Erfahrungen zur personellen Voraussetzung und zu multi-professionellen Teams**

Podlesch (1992) schlägt vor, dass für das Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen eine Person zusätzlich vorhanden ist, so dass mindestens zwei Pädagogen in einer Klasse sind.

Sollten noch andere Kinder mit Behinderung in der Klasse sein, empfiehlt er drei Pädagogen. Hetzner, Rupp und Schilling (1992, 53) halten in einer Integrationsklasse ein Team von drei Pädagogen als „unbedingt erforderlich“.

In den meisten Integrationsklassen waren es ein/e Grundschullehrer/in , ein/e Sonderschullehrer/in mit einer bestimmten Anzahl an Wochenstunden und eine Erzieherin, bzw. einer pädagogischen Mitarbeiterin oder einem Zivildienstleistender. Die Präsenz von zwei Erwachsenen hat sich in den Berichten als erforderlich gezeigt, als sinnvoller werden aber mehr Erwachsene angesehen, da zum Beispiel allein zur regelmäßigen Umlagerung des Kindes zwei Personen gebraucht werden (vgl. Hetzner u. a. 1992, 60).

Die Klassengröße umfasst fünfzehn bis zwanzig Kinder, wobei der Anteil an Kindern mit Behinderung bei zunehmender Klassengröße abnimmt. Waren an der Fläming-Grundschule 15 bis 16 Schüler in der Klasse, von denen maximal fünf Kinder eine Behinderung haben, herrschte an der Uckermarkgrundschule ein Verhältnis von 18 Kindern ohne Behinderung zu zwei Kindern mit Behinderungen. In Hamburg an der Kielortallee sahen die Bedingungen schlechter aus: Weniger Lehrerstunden standen hier einer Klassengröße von neunzehn Kindern, von denen vier eine Behinderung haben, gegenüber. Hier löste man die Situation, in dem Mütter regelmäßig im Unterricht unterstützten (vgl. Jalass 1992, 39).

Viele Autoren empfinden die Zusammenarbeit von verschiedenen Professionen und die Planung und Durchführung von Unterricht im Team als wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Integration (vgl. z.B. Matt 2007). In Besprechungen werden Wissen und Erfahrungen ausgetauscht, so dass es zum sogenannten Kompetenztransfer komme.

Das gleichwertige Arbeiten der Mitarbeiter eines Teams wird mehrfach herausgestellt:

Matt (2007, 122) findet es als Gewinn, dass die SonderschullehrerInnen und auch Unterrichtshilfen an der Heinrich-Zill-Grundschule zum Kollegium der Grundschule gehören.

Podlesch und Hetzner (1992, 51) betrachten auch eine wissenschaftliche Begleitung und Beratung von fachkompetenten Pädagogen und Psychologen, aber auch Fortbildungen zum Handling bei einer Krankengymnastin als großen qualitativen Gewinn für ihre Arbeit.

Die meisten Teams empfanden es als sehr wichtig, dass es keine klare Zuteilung gibt, wer für welche Kinder zuständig ist. So unterrichtete teilweise der/die Sonderschullehrer/in hauptverantwortlich die Klasse und der/die Grundschullehrer/in war stärker für die Kinder mit Behinderungen zuständig und umgekehrt (vgl. z.B. Tams 1992, 93).



### 7.3 Räumliche und sachliche Ausstattung

In den Integrationsklassen, die in Hinz und andere (1992) beschrieben werden, wurde unter recht einfachen räumlichen und materiellen Bedingungen unterrichtet, was in den Erfahrungsberichten keineswegs beklagt wird. Sie zeigen, dass Integration auch unter einer recht einfachen Sachausstattung möglich ist. Jalass (1992, 41) meint, dass zum Beispiel Rampen und Aufzüge keine „unbedingte Voraussetzung“ für die Integration darstellen. In ihrer Klasse hievten zum Beispiel die Mitschüler den Karren mit dem Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen fünf Treppenstufen zum Klassenzimmer herauf (vgl. ebd.).

Auch Hetzner und Podlesch (2009, 396) schreiben, dass die Sachausstattung und die räumliche Ausstattung bei der Planung einer Aufnahme eines Kindes nicht im Vordergrund stehen dürften. Sie empfehlen aber als Voraussetzung neben den individuellen Hilfsmitteln des Kindes wie Rollstuhl oder Spezialtisch, Lagerungsmaterialien wie Decken, Polster und Keile (vgl. ebd. 396f.).

Auf beigefügten Bildern zu den Erfahrungsberichten in Hinz und andere (1992) sieht man die Kinder meist mit wenigen Hilfsmitteln gelagert (s. Abb. 9a-c). Bestenfalls liegen sie auf einem Podest mit dünnen Decken gepolstert. Auf einem Bild liegt ein Kind aber auch auf einem Tisch.

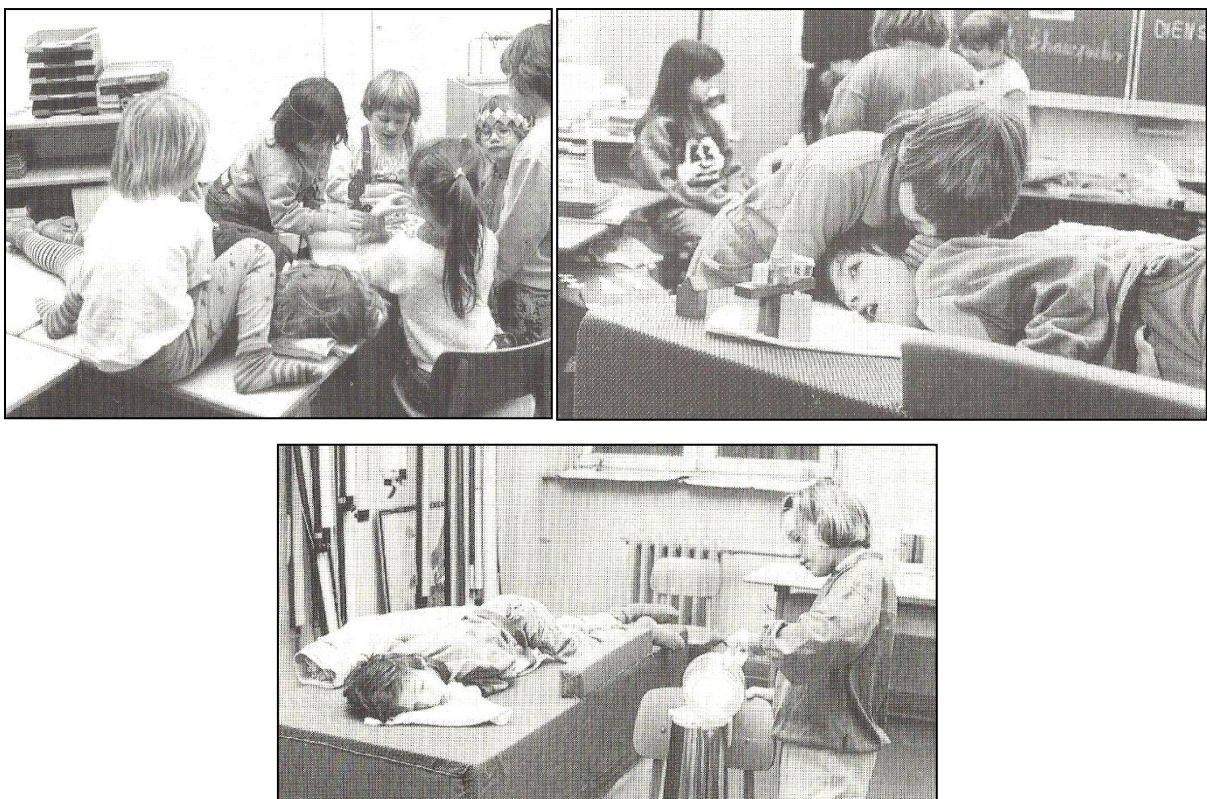


Abb. 9: Lagerung in den integrativen Klassen (Hinz u.a. 1992,32,63,68)

Klagen über mangelnde Sachausstattung hört man von Schwager und Brokamp (2007).

Schwager und Brokamp (2007, 220) beschreiben, dass man sich an ihrer Gesamtschule Köln-Holweide häufig mit Provisorien herumschlagen müsse, da die Kostenträger nicht bereit wären, entsprechende Ausstattungen vor allem für den pflegerischen Bedarf, die an der Sonderschule üblich wären, zu bezahlen.

Schwager stellt in einem anderen Artikel (2003, 6) die fehlenden sächlichen Voraussetzungen als zentralen Problembereich im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen heraus, der durch mehr Zeit und Personal kompensiert werden müsse.

## **7.4 Gestaltung des Unterrichtes**

Von den meisten Autoren wird versucht im Unterricht eine Balance zwischen Individualität und Gemeinsamkeit herzustellen.

### **Ritualisierte Unterrichtssituationen**

Gemeinsame vertraute Rituale als Strukturierungshilfe wären vor allem für das Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen bedeutsam (vgl. z.B. Gäns/Schneider 1992, 101). Vermehrt werden ritualisierte Unterrichtsabläufe beschrieben (vgl. z.B. Tams 1992, 90f.; Eckhardt 1995, 191).

Immer wiederkehrende Elemente geben den Schülern eine Orientierung und ermöglichen ihnen, sich am Geschehen zu beteiligen. So schildert Tams (1992, 90) die Situation im Morgenkreis: „Welches Lied wollen wir singen?“ Die Kinder schlagen vor: „Wer hat Angst vor Dracula?“ Bodo lacht auf – es ist eines der Lieder, die er schon am Wortlaut wiedererkennt.“

### **Wochenplanarbeit**

Offene Lernformen zur inneren Differenzierung, wie der Wochenplanunterricht, werden in den Klassen überwiegend praktiziert (vgl. z.B. Schmitt 1992, 66; Gäns/Schneider 1992, 102). Die Aufgaben des Wochenplanes eines Kindes mit elementaren Bildungsbedürfnissen wurden teilweise mit einem anderen Kind („als Partneraufgabe“ (Matt 2007, 119)) ausgeführt. Schmitt (1992) berichtet von der täglichen Aufgabe des Teekochens, die mithilfe eines anderen Schülers erfüllt wurde. Die Handlung wurde dabei so strukturiert, dass dem Kind die Abläufe vertraut waren und es sich so weit wie möglich aktiv daran beteiligen konnte.

Eckhardt (1995, 194) berichtet, dass in ihrer vierten Klasse die klassischen Unterrichtsstunden auf je eine Stunde in Mathematik und Deutsch reduziert worden wären.

Das Erlernen der Kulturtechniken findet in den Klassen überwiegend in der Form des Wochenplanunterrichts statt (vgl. z.B. Matt 2007, 120).

### **Fachunterricht**

Gemeinsames Lernen wird überwiegend in den musischen Fächern (vgl. Matt 2007, 118f.), im Sachunterricht oder Sport (vgl. Tams 1992, 95), beim Kochen (vgl. Hetzner 2007, 99) oder Theaterspielen (vgl. ebd.) beschrieben, in denen Handlungsorientierung gut zu realisieren ist. Die Arbeit mit konkreten Gegenständen und Materialien im Sachunterricht bieten den Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen Möglichkeiten der sensumotorischen Auseinandersetzung (vgl. z.B. Gäns/Schneider 1992, 101). Auch im Sport ist durch das Bewegtwerden und durch Eigenbewegungen des Kindes mit elementaren Bildungsbedürfnissen die Einbindung in Gruppenaktivitäten und Erlebnismöglichkeiten für das Kind möglich (vgl. z.B. Eckhardt 1995, 193; Tams 1992, 95). Die Unterrichtsgestaltung in den kognitiven Fächern wird selten beschrieben. In dem Erfahrungsbericht zur Integration eines Kindes an der Integrativen Schule in Frankfurt von Gäns und Schneider (1992,103) wurden die Zeiten des Mathematik- und Deutschunterrichts für Toilettengang und Frühstück genutzt. Doch auch in demselben Bericht wird das Thema Gewichte genannt, bei dem es gelang, die Lernziele für das Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen mit den Lernzielen der Grundschule im Fach Mathematik zu verbinden (vgl. ebd., 101f.).

Wie genannt wird der Erwerb der Kulturtechniken oft in Form von Wochenplanunterricht gestaltet, so dass wenig klassischer Mathematik- oder Deutschunterricht stattfindet.

### **Projektunterricht**

Oft wird das Arbeiten im Projekt als Möglichkeit gesehen, Unterricht gemeinsam an einem Thema zu gestalten. So finden sich viele Beschreibungen von durchgeführten Projekten in den Integrationsklassen (vgl. z.B. Tams 1992, 94; Eckhardt 1995, 192f.; Matt 2007, 120f.). In der Heinrich-Zille-Grundschule gibt es einmal wöchentlich einen vierstündigen Projektblock in den 5. und 6. Klassen (vgl. Matt 2007, ebd.).

Das Lernen in Projekten an einem gemeinsamen Gegenstand wird in vielen Berichten aus Integrationsklassen zwar als ideal angesehen, zugleich wird aber eingestanden, dass Schwierigkeiten herrschen, dies vollkommen zu realisieren. Nach Tams (1992, 93) sei der Aufwand dafür enorm, Vorerfahrungen, Materialien und Beispiele würden fehlen. Die Pädagogen füh-

len sich überfordert, gemeinsames Lernen an einem Inhalt durchgängig zu realisieren (vgl. ebd.).

So schreibt Eckhardt (1995, 193):

„Nicht immer fallen uns, oder auch den Kindern, entsprechende Angebote für Clara ein, die in das gemeinsame Thema eingebunden sind. Da stoßen wir hin und wieder an unsere Grenzen und sind nicht ganz zufrieden mit uns.“

Gäns und Schneider (1992, 103) stellen fest, dass auch wenn nicht immer gemeinsamer Unterricht stattfindet, soziale Integration möglich sei. So findet kommunikativer Austausch auch statt, wenn die Kinder an unterschiedlichen Aufgaben arbeiteten.

### **Einzelförderung**

Neben dem gemeinsamen Unterricht wird aber auch vermehrt der Einzelförderung Zeit eingeräumt, in der der Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen teilweise in einem anderen Raum an Aufgaben arbeitet (vgl. Gäns/Schneider 1992; Tams 1992, 95; Eckhardt 1995).

Die Herausnahme aus der Gruppe wird von Tams (1992, 95) als wichtig empfunden, damit der Schüler von den vielen Reizen in der Klasse nicht überfordert werde.

## **7.5 Äußerung von Unsicherheit**

Desöfteren liest man von vorhandenen Unsicherheiten der Pädagogen hinsichtlich der Frage nach dem Umgang mit dem Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen und des Einbezuges in den gemeinsamen Unterricht (vgl. z.B. Hetzner u.a. 1992, 51).

Diese werden hauptsächlich in den frühen Erfahrungsberichten beschrieben (s. Hinz u.a. 1992).

Es kommen Fragen auf, ob man den Bedürfnissen des Kindes mit elementaren Bildungsbedürfnissen überhaupt gerecht werden kann (vgl. z.B. Gäns/Schneider 1992, 100).

Die Auswahl von gemeinsamen Themen und der „inhaltlichen Verzahnung von Lerninhalten“ (Eckhardt 1995, 192) wird als immer wieder neue Herausforderung beschrieben. Eckhardt (1995, 196) resümiert, sie seien auf dem Weg. Hetzner und andere (1992, 61f.) schreiben, ihr Alltag sei „mehr ein Suchen als ein Finden, mehr ein Tasten als ein sicheres Gehen.“

Diese Unsicherheiten werden jedoch relativiert durch die vielen Vorteile, die in dem gemeinsamen Unterricht für alle Beteiligten gesehen werden (vgl. z.B. Hetzner/Podlesch 1992).

Die zunächst vorhandenen Unsicherheiten sind bei Hetzner (2007, 101) im Rückblick auf die Integration eines Kindes mit elementaren Bildungsbedürfnissen einer festen Überzeugung

gewichen: Entscheidende Lernziele, wie die „Teilhabe am ‚normalen‘ Leben und ein eindeutig feststellbares Sich-Wohl-Fühlen und somit Lebensqualität“ (ebd.), seien erreicht worden.

## **7.6 Kommunikation**

Viele Autoren setzen sich mit der Frage einer geeigneten Kommunikation mit dem Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen auseinander. Dabei wird den nonverbalen Kommunikationssignalen des Schülers eine große Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Hetzner/Podlesch 1992, 51). An welchem Verhalten, lautlichen Äußerungen erkennt man, ob dem Kind etwas gefällt oder nicht? Wann schmeckt ihm etwas, wann nicht (vgl. z.B. Hetzner u. a. 1992, 58)?

Die Kommunikation zwischen dem Schüler und seinen Mitschülern wird häufig als wichtig empfunden (vgl. z.B. Hetzner u.a. 1992, 58): Dabei nutzen die Mitschüler neben Sprache verschiedene körperliche Formen der Kontaktaufnahme wie „kuscheln, ..., massieren, Hand bei verschiedenen Tätigkeiten führen, kitzeln, streicheln, schaukeln, umarmen,...“ (Tams 1992, 96). Hetzner und andere (1992, 61) schreiben: „Obwohl Stefanie dabei [beim Bauen; H.D.] nicht aktiv mitmachen kann, beachten die Kinder sie, sprechen sie an, streicheln sie oder bauen etwas für sie“, was Stefanie dann umwerfen dürfe.

Matt (2007, 116) schreibt über die Kommunikation von „Sertan“, einem Jungen mit elementaren Bildungsbedürfnissen, und seinen Mitschülern:

„Die Mitschüler(innen) unterstützen und verstärken die Kommunikation durch verstärktes Ansprechen, durch Mitsingen zu seinen Tönen, durch Aufnehmen seiner Artikulation und Spiegelung durch Nachahmung. Am Ende der Grundschulzeit reagierte Sertan eindeutig auf die vertrauten Stimmen der Mitschüler(innen). “

Von den Pädagogen wird versucht, die Kommunikation zwischen dem Schüler und seinen Mitschülern zu unterstützen. Eine pädagogische Mitarbeiterin forderte von den Mitschülern ein, mit dem Schüler direkt und nicht mit ihr zu sprechen, wenn sie etwas mit dem Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen machen wollten. Ein Lautzeichen wurde vereinbart, dass bei dem Schüler ein „Ja“ signalisieren sollte (vgl. Schmitt 1992, 69).

Durch Formen der unterstützten Kommunikation wird die Beteiligung des Schülers mit elementaren Bildungsbedürfnissen gefördert. Schmitt (1992, 72) nennt hierfür das Anfertigen eines Tagebuchs, den Einsatz von Bildkarten und den Umgang mit einem Kontaktschalter, mit dem der Schüler bei Berührung zwei Lichter für „ja“ und „nein“ einschalten konnte. Auch Eckhardt (1992, 194) berichtet von dem Einsatz von Bildkarten, eines Fotobuches und eines

Sprachausgabegerätes. Durch Bilder wichtiger Aktivitäten und Gegenstände sollte die Schülerin lernen, eigene Bedürfnisse auszudrücken (vgl. ebd.).

## **7.7 Die Bedeutung von Pflege**

Pflege wird ganz unterschiedlich als unterrichtlicher Inhalt (z.B. Gäns/Schneider 1992) oder eher als Nebensache betrachtet (vgl. z.B. Hetzner u.a. 1992; Schmitt 1992). In manchen Erfahrungsberichten findet Pflege aber auch keine Erwähnung (vgl. z.B. Jalass 1992; Matt 2007).

Es wird allgemein wenig erläutert, wie Pflege stattfindet und welche Rolle Pflege im Alltag hat. Es wird teilweise nur erwähnt, dass es feste Zeiten für Toilettengang bzw. „Windelwechsel“ gebe (vgl. z.B. Hetzner u.a. 1992, 57; Schmitt 1992, 69).

Lediglich Gäns und Schneider (1992), Eckhardt (1995) und Linde (1997) thematisieren den Bereich der Pflege in ihren Berichten:

Gäns und Schneider (1992, 103) betrachten bei dem Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen in ihrer Klasse den Toilettengang und das Essen als wichtige Tätigkeit im Tagesablauf, bei dem das Kind eine größere Selbstständigkeit erlangen soll. Die dafür benötigte Zeit wird erschaffen durch das Fehlen am Besuch des Mathematik- und des Deutschunterrichtes. Auch Eckhardt (1995, 193) räumt diesen Bereichen Zeit ein, die dem gemeinsamen Unterricht weggenommen wird, um den „Bedürfnissen [des Kindes; H.D.] gerecht werden zu können“.

Linde erzählt (1997, 181) von vorhandenen Unsicherheiten, die im Bereich der Pflege herrschten, da die Pädagogen damit noch keine Erfahrungen gemacht hatten. Durch eine intensive Beratung in den ersten Wochen durch eine Beschäftigungstherapeutin, der das Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen vertraut war, übernahmen die Pädagogen pflegerische Kompetenzen. Von der Therapeutin wurde auch eine mehrseitige Empfehlung zum „Handling“ mit Fotos und Anweisungen geschrieben, das die Pädagogen zunächst als Nachschlagewerk gebrauchten, bis dies nicht mehr nötig war. Ludwig (1997, 184-189) beschreibt in diesem „Handling“ ausführlich geeignete Arten der Lagerung, des Tragens, der Körperpflege, des Essens und mehr. Dabei macht sie Vorschläge, wie das Kind in die Prozesse mit einbezogen, ihm Orientierung und Mitbestimmung ermöglicht werden kann.

Tams (1992, 96) berichtet über Pflege in dem Zusammenhang, dass Mitschüler pflegerische Aufgaben wie Essengeben übernahmen. Auf einer Klassenfahrt wären die zwei Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen von ihren Kameraden „an- und ausgezogen, gewaschen

und gewandelt“ worden. Tams sieht dies als Gewinn für die Mitschüler, die dabei soziale und pflegerische Kompetenzen erwerben würden.

Auch Eckhardt (1995, 193) betrachtet die Hilfestellungen beim Essengeben durch andere Kinder als Gewinn für alle Beteiligten: Die Erwachsenen würden lernen sich zurückzunehmen, die anderen Kinder würden lernen „angemessene Hilfestellungen“ zu geben und das Kind selbst würde „die Kontaktmöglichkeiten“ zu anderen Kindern genießen und lerne sich von der engen Abhängigkeit von Erwachsenen zu lösen (vgl. ebd.).

## **7.8 Die Bedeutung von Therapie**

Die Bedeutung von Therapie wird von verschiedenen Autoren ganz unterschiedlich gewichtet:

Meint Willkomm (1992, 37), dass Therapie stark reduziert werden könne, da die Kontakte mit anderen Kindern die natürlichere Therapieform darstelle, ist bei anderen Autoren Therapie ein wichtiger Bestandteil des Unterrichtes. Eckhardt (1995, 193) berichtet von zwei bis drei Therapien zwei bis drei mal die Woche und empfindet insbesondere Krankengymnastik als für das physische Wohlbefinden des Kindes wichtig.

„Reiner“ erhielt nach Gäns und Schneider (1992, 101) Krankengymnastik, Logopädie und Beschäftigungstherapie.

Tams (1992, 95) findet es für die Förderung des Kindes mit elementaren Bildungsbedürfnissen wichtig, dass Therapie wie Krankengymnastik in einer ruhigen, entspannten Umgebung, also nicht im gemeinsamen Unterricht stattfindet.

Die Bedeutung einer Kooperation mit Therapeuten wird bei Linde (1997) und Hetzner und Podlesch (1992) erwähnt:

Linde (1997) berichtet, wie die Kooperation mit einer Beschäftigungstherapeutin den Pädagogen bei den täglichen Aufgaben, wie beim physiologischen Umlagern, richtigen Tragen und beim Essen und Trinken, geholfen habe. Auch Hetzner und Podlesch schreiben positiv über eine Fortbildung bei der Krankengymnastin des Schülers.

Bei Matt (2007, 115) kam eine Krankengymnastin einmal wöchentlich zur Beratung.

## **7.9 Die sozialen Kontakte zu den anderen Kindern**

Die Kontakte zwischen dem Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen und den anderen Kindern werden als überwiegend positiv beschrieben. Die Kinder stellen sich schnell auf das

Kind ein, versuchen seine körperlichen Signale zu interpretieren und nonverbale körperliche Kommunikationsformen aufzubauen (vgl. z.B. Tams 1992,96). Viele Kinder suchen körperliche Nähe zu dem Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen durch zum Beispiel Streicheln und Kuscheln (s. z.B. Tams 1992, 90,96f.). Das Kind wird oft als Ruhepol wahrgenommen. Viele Kinder zieht es zu ihm hin, wenn sie das Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit empfinden (vgl. z.B. Schmitt 1992, 69).

Auch in der Pause ließe sich beobachten, dass die Kinder nicht alleine in ihrem Rollstuhl da ständen, sondern oft ins Spiel mit eingebunden werden (vgl. Tams 1992, 95). Enge Zuneigung sei vor allem bei Mädchen zu beobachten (vgl. Tams 1992, 97), wobei Podlesch und Schmitt (1997, 19) feststellen, dass sich in den unteren Klassen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in dem Umgang mit dem Kind zeigten.

Auch die Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen würden die sozialen Kontakte zu den Kindern genießen und zeigten Freude auf unterschiedliche Weise (vgl. Hetzner u.a. 1992, 58). Oft wollten mehrere Kinder Aufgaben wie das Abholen vom Bus oder andere Hilfen übernehmen.

Bei der Kontaktsuche der anderen Kinder wurde auch die Erfahrung gemacht, dass die Annäherung der Kinder soweit geht, dass es zu einer Vereinnahmung des Kindes mit elementaren Bildungsbedürfnissen kommt und der Wille des Kindes dabei nicht mehr berücksichtigt wird (vgl. Hömberg 2007, 62f.).

Schmitt (1992, 69) schreibt von einer Freundin eines Jungen mit elementaren Bildungsbedürfnissen, die von sich aus den Jungen mit Gefühlen überschütten würde.

Podlesch und Schmitt (1997, 17-20) fassen die Beobachtungen zum prosozialen Verhalten der Kinder im Berliner Schulversuch zusammen. Sie stellen fest, dass die Kinder in den Grundschulklassen den Kindern „mit geistigen Behinderungen und schweren Mehrfachbehinderungen“ (ebd.) oft so helfen, dass sie ihnen sämtliche Aktivität abnehmen. Dabei geben sie auch dort Hilfestellungen, wo ihre Hilfe eventuell gar nicht gebraucht oder vom Kind gewollt ist. Hier müssten die Kinder noch lernen, Hilfestellungen so zu geben, dass es zu einem „gemeinsamen Tun“ komme (vgl. ebd.).

Nicht alle Schüler zeigen sich dem Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen zugeneigt. Es gebe Kinder, die sich eher distanziert verhalten. Hier wird von vielen Autoren das Prinzip der Freiwilligkeit im Kontakt mit dem Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen betont



(vgl. Tams 1992, 97). Auch Linde (1997, 183) sieht die Freiwilligkeit im Kontakt als Voraussetzung dafür an, dass die Kinder einen positiven emotionalen Kontakt zu dem Kind aufbauen. Eckhardt (1995, 195) stellt sich die Frage, ob nicht die Etablierung von bestimmten Hilfsdiensten sinnvoll sein könnte, damit nicht immer die gleichen Kinder, und das seien hauptsächlich Mädchen, Hilfestellungen geben.

Die Uckermark-Grundschule hat bei einem Kind mit elementarem Bildungsbedürfnis in der Klasse gute Erfahrungen gemacht mit Verabredungen, wer an welchem Tag hilft. Die Pädagogen leiteten dabei die Kinder im Geben einer angemessenen Hilfestellung an. Diese Hilfsdienste hätten den Umgang mit dem Kind selbstverständlich werden lassen (vgl. Podlesch/Schmitt 1997, 18f.).

Zu den Kontakten und Freundschaften außerhalb der Schule äußert sich Willkomm (2007): In den Grundschuljahren hätte der Kontakt zwischen der Tochter und den anderen Kindern auch außerhalb der Schule stattgefunden und die Mitschüler hätten ihre Tochter zum Beispiel auf Geburtstagsfeiern eingeladen. Enge Freundschaften zu Kindern ohne Behinderung hätte ihre Tochter aber hauptsächlich in der Kinderladenzeit gehabt (vgl. Willkomm 2007, 108f.).

Im Laufe der Schulzeit wären die Kontakte ihrer Tochter außerhalb der Schule geringer geworden und am Ende der Grundschulzeit und danach wären keine Kontakte außerhalb der Schule mehr vorhanden gewesen. Der einzige Freund, der ihrer Tochter erhalten geblieben wäre, war ein anderer Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen (vgl. ebd.).

Auch Schwager und Brokamp sprechen Schwierigkeiten der sozialen Integration in der Sekundarstufe an. Schwager (2003, 3) berichtet aber auch von positiven Erfahrungen: Es sei „auch in ansonsten unruhigen und problematischen Klassen ein großes Maß an Rücksichtnahme, Anteilnahme und Kontaktaufnahmen speziell zu schwerbehinderten Schülern beobachtbar“. Man müsse aber damit rechnen, dass es teilweise Zeit bedarf, bis es zu einer Annäherung zu dem schwerbehinderten Schüler kommt (vgl. ebd.).

### **7.10 Der betrachtete Gewinn der Integration für das Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen**

Viele Autoren betrachten die Integration als spezifischen Gewinn für das Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen. Das Kind profitiere vor allem von dem lebendigen Umfeld an Kindern, die auf es zugehen können (vgl. z.B. Hetzner u.a. 1992, 58; Tams 1992, 97; Matt 2007,

116). Tams (1992, 97) berichtet von der Bedeutsamkeit, dass andere Kinder auf das Verhalten des Kindes mit elementaren Bildungsbedürfnis reagieren. Durch die Reaktionen spüre das Kind seine Selbstwirksamkeit, sein Verhalten wird verstärkt und nonverbale Dialoge entfalten sich. Matt (2007, 120) beobachtete, dass der Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen durch die lebhafte Umgebung viel wacher und aufmerksamer geworden sei.

Willkomm (1992, 37) schreibt von der Erfahrung, dass Therapie stark zurückgenommen werden könne, wenn behinderte Kinder mit anderen Kindern zusammen sind. Sie machten dabei „viele Erfahrungen in ihrem sozialen Umfeld, die ihnen sonst mühsam in der therapeutischen Situation vermittelt werden“ (ebd.) müssten. Die Mitschüler fordern die Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen zu gezielten Handlungen heraus. So beschreiben Hetzner u.a. (1992, 61) wie Mitschüler etwas bauen, das den Schüler zum Umwerfen auffordern soll.

Schmitt (1992, 69) beschreibt die Anregungen, die „Benjamin“ von seinen Mitschülern erhält:

„Einige Kinder, vor allem türkische Mitschüler, arbeiten besonders gern mit ihm. Sie bauen einen Turm aus Bauklötzen, den er umwerfen soll, führen ihm die Hand beim Ausmalen von Arbeitsblättern, lesen ihm vor, geben ihm Gegenstände in die Hand, damit er sie fühlt.“

### **7.11 Der betrachtete Gewinn der Integration für die Kinder ohne Behinderung**

Allgemein gesagt, gehen die Autoren der Erfahrungsberichte davon aus, dass Kinder ohne Behinderung ebenfalls von der Integration von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen profitieren. Es wird dabei überwiegend der Gewinn im sozialen Bereich angesprochen.

Kinder ohne Behinderung scheinen sich mit Fragen und Themen auseinanderzusetzen, die ihnen sonst vorenthalten werden. An Äußerungen von Kindern lässt sich nach Jalass (1992, 40f.) feststellen, dass Behinderung und Einschränkungen für sie selbstverständlich geworden seien. In Fragen nach der Zukunft von dem Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen (vgl. Jalass 1992, 40) und in Rollenspielen, in denen die Kinder in die Rolle des Kindes mit elementaren Bildungsbedürfnissen schlüpfen und dessen Verhaltensweisen erproben (vgl. Grob-Paeprer 1997, 172 oder Linde 1997, 183), zeigt sich, dass die Schüler sich mit Behinderung auseinandersetzten .

Durch den hohen Unterstützungsbedarf der Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen ist die Hilfe der anderen Kinder gefragt. Sie erwürben dabei soziale Kompetenzen, Toleranz und Akzeptanz (vgl. z.B. Eckhardt 1995, 190 oder Tams 1992, 96).

## **7.12 Der betrachtete Gewinn der Integration für die Lehrkräfte**

Der Einbezug eines Kindes mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der allgemeinen Schule wird von Hetzner und Podlesch (2009, 396) als Entlastung für die Lehrer betrachtet, die nicht an einer Sonderschule einer ganzen Gruppe von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen gegenüber stehen müssten. Die Unterrichtung im Team verhindere auch eine soziale Isolation der Lehrer, die Hetzner und Podlesch an anderer Stelle (1992, 48) in einer „homogenen“ Klasse an Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen feststellen.

## **7.13 Erfahrungen mit der Fortführung der Integration in der Sekundarstufe und über die Schule hinaus**

Die meisten integrativen Erfahrungen von Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen wurden in der Grundschule gesammelt. Probleme ergaben sich nach Beendigung der Grundschulzeit. In Hinz (2007) werden die Wege der Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen, die in Hinz und andere (1992) im Kontext ihrer integrativen Grundschulklassen vorgestellt wurden, weiterverfolgt.

Es zeichneten sich folgende Probleme ab, die die Beschulung an einer weiterführenden Schule erschwerten: Willkomm (2007, 105-112) berichtet von Schwierigkeiten in der weiterführenden Schule, die sich aus dem Unterricht bei unterschiedlichen Fachlehrern und dem Kursystem, das sich klar nach Leistungsniveaus gliedert, ergeben. Schwierigkeiten entstünden auch durch die wechselnden Räumlichkeiten, in denen Unterricht in der weiterführenden Schule stattfindet. In einem mehrstöckigen Gebäude ohne Fahrstuhl sei es nach Matt (2007, 123) sehr mühsam mit einem Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen, die Wege zurückzulegen.

Bernhardt und Grubmüller (1992, 108) berichten von den Problemen in der Sekundarstufe im didaktischen Bereich: Viele Lehrer täten sich an ihrer Schule schwer die traditionellen Unterrichtsformen aufzubrechen. Der Unterricht sei im klassischen Lehrgangsstil konzipiert, der keinen Freiraum zur notwendigen Differenzierung lässt.

Wie bereits angesprochen entstünden in der Sekundarstufe auch Probleme in den sozialen Kontakten mit anderen Schülern:

Schwager und Bokamp (2007, 214) berichten von den Erfahrungen der Gesamtschule Köln-Holweide. Danach käme es für Schüler mit geistigen und körperlichen Behinderung häufig zu einer sozialen Isolation in der 8. und 9. Klasse, in der die Schüler die Kontakte untereinander

nach außerhalb der Schule verlagerten und die Schüler mit geistigen und körperlichen Behinderungen wenig Partizipationsmöglichkeiten hätten.

Auch nachschulisch zeichnen sich Schwierigkeiten mit der Fortführung der Integration ab:

Hetzner (2007, 98-100) erzählt die Geschichte von Stefanie, die nach Hetzners Beschreibungen gut in die Klasse der Fläming-Grundschule integriert gewesen war und von den Anregungen der anderen Kinder profitierte. Für die Zeit danach ließ sich die Sophie-Scholl-Oberschule zur Fortführung der Integrationsklasse finden, so dass Stefanie bis Klasse 10 in ihrer Klassengemeinschaft verbringen konnte. Ab Klasse zehn gab es für Stefanie „keine andere Möglichkeit als die Aufnahme in eine Sonderschule“ (Hetzner 2007, 101). Nach der Sonderschule kam Stefanie in ein Wohnheim für Menschen mit Behinderungen. Hetzner beobachtet an ihr Veränderung wie Stereotypen und selbstverletzendes Verhalten, die sie in dem integrativen Kontext nicht gezeigt hatte und die sie durch das veränderte Umfeld erklärt (vgl. ebd.).

Der Wechsel in ein Wohnheim nach der integrativen Beschulung ist für Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen nicht untypisch. Nach der Schule ergaben sich auch für die Tochter von Frau Willkomm zunächst keine Möglichkeiten der Integration. Sie kam in ein Wohnheim, in dem sie mit 22 anderen „schwerstbehinderten Menschen“ auf einem Flur lebte (vgl. Willkomm 2007, 110).

## **8. Lena, ein Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen in der ersten Klasse einer integrativen Grundschule**

Im Folgenden werde ich einzelne Situationen beschreiben, die ich in einer ersten Klasse mit einer Schülerin mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der Integrativen Schule Frankfurt in einer Hospitationswoche beobachten konnte.

### **8.1. Die Gestaltung des Unterrichtes**

#### **8.1.1 Gemeinsame Unterrichtsrituale**

*24.10.2011*

Es ist montags morgens um halb neun nach den Herbstferien. Die Schüler der ersten Klasse sitzen an ihren Tischen. Lena, ein Mädchen mit elementaren Bildungsbedürfnissen, wurde mit ihrem Rollstuhl an ihren erhöhten Tisch geschoben. Die Förderschullehrerin sitzt bei Lena. Sie hält ihr eine Schachtel mit vier verschieden farbigen Kugeln hin. Lenas Hand bewegt sich in ausschweifenden Bewegungen zur Schachtel. Sie greift nach einer Kugel und lässt sie fallen. Es war die rote Kugel. Die Kinder des rotmarkierten Tisches dürfen als Erste in den Stuhlkreis kommen. Lena darf erneut eine Kugel greifen: Diesmal ist es die gelbe Kugel und die Kinder des gelbmarkierten Tisches kommen in den Kreis. Lena greift die beiden letzten Kugeln, bis alle Kinder im Stuhlkreis sitzen. Lena wird auch in den Kreis geschoben. Lenas Oberkörper liegt fast auf ihren Knien. Die Förderschullehrerin holt ihre Ziehharmonika. Sie beginnt zu spielen und die Kinder singen laut ihr Begrüßungslied. Auch Jonas, ein Junge mit Chochlea Implantat, singt laut mit, sein Gesang ist dabei ein wenig zeitverzögert. Kein Kind scheint sich daran zu stören. Lena greift nach dem Arm der FSJlerin, die neben ihr sitzt. Sie stützt sich am Arm ab und richtet sich auf. Sie streckt ihren wackelnden Kopf nach oben und scheint zu lauschen.

Nun beginnt die Erzählrunde, Lena bekommt den Erzählstein in die Hand. Sie lässt ihn fallen. Die FSJlerin hebt ihn auf und hält ihn fest. Die Heilpädagogin in der Klasse bringt Lena den „Talker“. Sobald Lena ihn sieht, fängt sie an danach zu greifen und drückt auf den großen roten Knopf. Die Stimme der Schwester von Lena ertönt. Sie erzählt von den Herbstferien. Zwei Kinder aus Lenas Klasse waren zu Besuch und sie hätten gemeinsam gespielt, erzählt die Schwester. Sie berichtet auch von einem Besuch bei den Großeltern. Lena sitzt dabei aufrecht. Auf ihrem Gesicht zeichnet sich ein Lächeln ab. Lena lautiert, als wollte sie selbst

erzählen. Die Mitschüler haben nicht alles verstanden und wollen noch mal hören, was Lena gemacht hat. Das Band wird durch Lenas Drücken ein zweites Mal abgespielt.

Danach legt die FSJlerin den Erzählstein wieder in Lenas Hand. Sie führt damit Lenas Hand zur Sitznachbarin, die als nächstes erzählt.

### **8.1.2 Lernen an gemeinsamen und verschiedenen Lerninhalten**

*24.10.2011*

Es ist Matheunterricht. Die Förderschullehrerin zeichnet die Zahlen 0 und 9 an die Tafel. Die Kinder machen die Bewegungen in der Luft mit. Die FSJlerin sitzt bei Lena. Sie hat eine Kiste mit Gewichtssäcken und Bällen in unterschiedlichen Größen. Sie legt sie auf Lenas Arm oder vor sie auf den Tisch. Lena befühlt die Gegenstände. Einen Ball stößt sie weg. Er rollt zu Robert, der mit am Gruppentisch sitzt. Robert nimmt den Ball und legt ihn kommentarlos zurück auf Lenas Tisch. Der Grundschullehrer teilt Arbeitsblätter als Hausaufgabe aus und erklärt die Aufgabe. Nun ist „Kopfrechnen“ dran. Die Schüler legen ihre Köpfe auf den Tisch, so dass sie nichts sehen. Lena bekommt eine Klangschale und einen Stock. Sie greift nach dem Stock, den die Förderschullehrerin ihr hält. Zusammen mit der Lehrerin schlägt sie die Klangschale an. Erst leise, dann etwas lauter. Es ertönen drei Schläge, Lena lacht auf. Die Schüler heben schnell ihre Köpfe, drehen sich zu Lena und der Förderschullehrerin und zeigen mit den Fingern die Anzahl der Schläge. Lena lacht erneut, vermutlich durch die plötzlichen Bewegungen im Klassenraum, die sie bewirkt hat. Noah meldet sich: „ein lauter und zwei leise Schläge ergibt drei Schläge.“ Die Schüler legen ihre Köpfe wieder auf den Tisch und das Spiel wiederholt sich ein paarmal.

Im Deutschunterricht geht die Heilpädagogin mit Lena auf Toilette. Sie kommen erst am Ende der Stunde zurück.

Im Sachunterricht wird das Thema Herbst behandelt. Heute hat der Grundschullehrer viele Eicheln mitgebracht. Während sich die Schüler mit den Eicheln beschäftigen, bekommt Lena von der FSJlerin verschiedene Noppenbälle in die Hand.

*25.10.2011*

In Kunst treffen sich die beiden ersten Klassen in dem großen Musikraum. Dort zeigt eine Heilpädagogin und eine Grundschullehrerin, was sie heute basteln wollen: Sie stellen zwei verschieden leuchtende Laternen in den dunklen Raum. Sie erklären, wie man die beiden

Laternen bastelt. Die Kinder dürfen sich aussuchen, welche der beiden Laternen sie basteln wollen. Die Grundschullehrerin fragt die Kinder, was sie meinen, welche Laterne für Lena zu basteln geeigneter wäre. Viele Schüler melden sich. Sie entscheiden sich für die Laterne, bei der mit Pipetten Farbe auf das Papier getropft wird. Bei der anderen müsse man so viel schneiden, das sei zu schwierig. Ein Schüler darf eine Laterne zu Lena bringen und ihr zeigen. Lena sieht nur etwas, wenn es nah bei ihr ist. Lena schaut mit wachen Augen auf die leuchtend bunte Laterne. Die gefällt Lena, beschreibt ein Mädchen neben mir Lenas Reaktion. Auf dem Weg zu den zwei Klassenzimmern, in denen die Laternen gebastelt werden, wollen zwei Mädchen aus der Parallelklasse Lena schieben. Die Förderschullehrerin erklärt, auf was sie achten müssten. Die Mädchen schieben sie ganz langsam und vorsichtig den Flur entlang. Eines läuft daneben und schaut durchgängig auf Lenas Hände, damit sie sie nicht in die Speichen kommen. Die anderen Schüler sind schon im Klassenzimmer und haben die Bastelplätze hergerichtet. Lena wird an einen Platz geschoben. Sie grinst, womöglich über die vielen neuen Dinge, die auf dem Platz liegen. Sie greift nach dem Laternenpapier und führt es zum Mund. Sie hält es an ihre Nase, nimmt es in den Mund und wirft es weg. Das Mädchen, das neben ihr sitzt, hebt es auf und legt es wieder auf Lenas Tisch. Das Papier ist nun ganz zerknüllt. Die Förderschullehrerin tunkt eine Pipette in Farbe. Sie gibt sie in Lenas Hand und drückt mit ihr die Farbe auf das Papier. Lena hält die Pipette kurz fest, zieht ihre Hand dann aber wieder weg. Lena scheint mehr die Zeitungsunterlage zu interessieren. Diese nimmt sie mit beiden Händen. Die Förderschullehrerin hält die Zeitung fest. Lena zieht daran und reißt ein Stück ab. Lena hält sich die Zeitung ins Gesicht, leckt daran und wirft sie weg. Sie lacht. Während die anderen Kinder ihre Laternen basteln, beschäftigt sich Lena und die Förderschullehrerin die ersten zehn Minuten mit der Zeitung. Die Förderschullehrerin erzeugt zerknüllend und zerreißend verschiedene Geräusche mit der Zeitung an Lenas Ohr. Lena hört ganz ruhig zu, dann reißen sie die Zeitung in Stücke. Die anderen Kinder haben ihre Laternen schon ganz bunt gemacht, interessiert schauen sie immer mal wieder zu Lena und der Förderschullehrerin.

*26.10.2011*

In Mathe steht Lena in ihrem Stehbrett. Die anderen Schüler machen Aufgaben zur simultanen Mengenerfassung. Ihnen wird eine Menge von der Förderschullehrerin kurz gezeigt, dann wieder abgedeckt. Lena bekommt Bälle, die sie in eine Kiste befördern soll. Lena greift

nach den Bällen, hält sie in ihr Gesicht und befördert sie dann Richtung Kiste. Wenn sie trifft, lobt sie die FSJlerin. Lena grinst dann manchmal.

Danach sollen die Schüler schätzen. Die Förderschullehrerin hat eine Schüttelbox, in diese macht sie eine unterschiedliche Anzahl an Perlen. Zusammen mit Lena schüttelt sie die Schüttelbox. Alle Schüler horchen und raten, ob es eher viele oder wenige Perlen sind, mehr oder weniger als vorher. Lena lacht beim Schütteln. Auch sie merkt wahrscheinlich die Unterschiede. Mal ist die Box schwerer und hört sich beim Schütteln lauter an, mal ist sie leichter und leiser. Danach rechnen die Mitschüler noch Aufgaben auf einem Arbeitsblatt. Lena fängt schon mal an zu frühstücken. Sie beendet das Frühstück mit ihren Mitschülern und geht mit ihnen in die Pause.

Die Schüler fertigen große Namensschilder an, die als Bücherplatzhalter für die Schulbücherei fungieren. Wenn ein Schüler sich ein Buch genommen hat, wisse er so immer, an welche Stelle er es wieder zurückstellen müsse. Pia erklärt sich bereit, Lenas Namen auf ihr Schild zu schreiben. Mit dicken Gelstiften möchte ich Lena beim Verzieren des Schildes helfen. Damit sie den Stift nicht wegwirft, halte ich ihn mit ihr zusammen fest. Lena schaut aufs Blatt, während sie zwei Kritzellinien zeichnet. Anja kommt angelaufen und schaut Lenas Schild an. „Das sieht schön aus, Lena!“, sagt sie und läuft zurück an ihren Platz.

*27.10.2011*

Im Sport hat die Heilpädagogin einen riesigen grünen Luftballon mitgebracht. Die Schüler stehen im Kreis und spielen sich den Luftballon zu. Dabei ist es ziemlich laut, alle wollen mal den Luftballon haben. Wenn der Luftballon zu Lena fliegt, ist es plötzlich ganz ruhig. Der Spielfluss wird kurz unterbrochen und Lena darf den großen runden Ball in ihren Händen spüren. Danach wird der Ball wieder weiter geworfen.

Nun folgt in Sport eine Stationenarbeit, bei der Entspannungsübungen im Vordergrund stehen. Immer fünf Kinder bilden eine Gruppe. Lenas Gruppe beginnt mit der Übung, bei der man sich auf ein Luftballonbett legen kann. Lena darf zuerst. Sie wird von der Förderschullehrerin und der FSJlerin auf das Bett gelegt. Lena wird ganz ruhig. Sie nimmt ihre linke Hand, die sie viel im Mundspüren will, aus dem Mund. Die anderen aus der Gruppe fangen an, das Luftballonbett in leichte Bewegung zu versetzen. Dann ist das nächste Kind dran.

In Mathe spielt Lena mit Federn. Normalerweise hätte Lena jetzt Physiotherapie, aber die erste Woche nach den Ferien sind sowohl die Ergotherapeutin als auch die Physiotherapeu-



tin, die in einem Therapieraum an der Schule arbeiten, noch nicht da. Die FSJlerin streichelt Lena mit der Feder über die Wangen. Lena lässt die Federn durch ihre Finger gleiten. Luise bearbeitet eine Aufgabe in ihrem Matheheft. Während ihrer Arbeit steht sie auf und läuft zu Lena hin. Sie flüstert ihr etwas ins Ohr und gibt ihr einen Kuss. Dann setzt sie sich wieder hin und arbeitet weiter an ihren Matheaufgaben.

## **8.2 Die Bedeutung der Pflege**

*25.10.2011*

In Deutsch geht der Grundschullehrer mit Lena auf Toilette. Das Auf-Toilette-Gehen folge einem ritualisierten Ablauf, den sie mit der Physiotherapeutin und der Mutter abgesprochen hätten, erklärt mir der Grundschullehrer. Die ersten beiden Wochen sei Lenas Mutter mit in der Schule gewesen und habe den Lehrern die Pflege von Lena gezeigt. Der Toilettengang folge der konduktiven Förderung nach Petö. Sobald wir im Pflegebad sind, kichert Lena. Das Toilettegehen mache ihr Spaß, erklärt mir der Grundschullehrer. Da könne man sich richtig auf Lena konzentrieren. Zunächst kommt Lena ins stehen. Sie hält sich dafür an einem Sprossenstuhl fest. Wenn Lena auf ihrem Toilettenstuhl sitzt, steht der Sprossenstuhl vor ihr. Sie hält sich wieder daran fest und kann so ohne zusätzliche Unterstützung sitzen. Auf dem Klo sitzend, wird das „Klolied“ nach Petö gesungen, in dem auf die richtige Haltung der Füße, der Arme und des Rumpfes hingewiesen wird. Lena streckt dabei ihre Arme, wie es im Lied gefordert ist. Der Grundschullehrer lobt Lena. Sie scheint das Lied zu verstehen oder in ihrer Haltung beim Lied immer wieder korrigiert worden zu sein, so dass sie weiß, was von ihr erwartet wird. Bis die Pflege komplett fertig ist, sind vierzig Minuten vergangen. Die Förder-schullehrerin hat den Deutschunterricht beendet.

## **8.3 Die sozialen Prozesse in der Klasse**

*25.10.2011*

Nach Deutsch ist die große Pause. Tim hat seine dicke Jacke, seine Straßenschuhe und seine Handschuhe schon angezogen. Er wartet bis die FSJlerin mit Lena ihre Jacke angezogen hat und der Sitzsack zugemacht wurde. Er möchte sie mit in die Pause nehmen. Zum Schulhof geht es wenige Treppenstufen nach unten. Dort ist ein Treppenlifter montiert. Tim macht Lenas Bremsen fest und bedient routiniert die Knöpfe des Lifters. Eva schaut zu. Sie weiß nicht, wie das geht. Auf dem Schulhof angekommen schiebt Tim Lena eine aufgezeichnete

Straße auf dem Teer entlang. Nach zwei Runden stellt er Lena ab und läuft davon. Die FSJlerin geht zur allein stehenden Lena.

Auf dem Rückweg streiten sich Eva und Sarah, wer Lena in den Klassenraum schieben darf. Sarah hatte die FSJlerin zuerst gefragt. Das nächste Mal sei Eva dran.

*26.10.2011*

Im Morgenkreis hört die Klasse Lenas „Talker“ ab. Lena grinst dabei. Lenas Mutter erzählt von der anstrengenden Therapie, die Lena gestern gehabt hätte. Lena freut sich aber schon auf morgen, denn da kämen alle Mädchen der Klasse zur Mädchenparty zu Lena nach Hause. Robert beschwert sich, er wolle auch mal zu Lena nach Hause kommen. Die Förderschullehrerin schlägt ihm vor, sich mal mit Lena zu verabreden.

Beim Mittagessen sitzt Lena neben Jonas. Jonas schaut grimmig, er möchte das nicht. Aus Protest macht er die Spule seines Cochlea Implantates vom Kopf, macht sie dann aber doch wieder fest. Beim Essen beobachtet er Lena. Er hält einen Moment inne und streckt Lena seine Hand hin. Sie greift danach, ihre Hände halten sich kurz fest. Dann zieht Jonas seine Hand weg. Er grinst. Die Förderschullehrerin erzählt mir später, Jonas habe das erste Mal Lena berührt.

*27.10.2011*

Am nächsten Tag hält Jonas beim Essen erneut seine Hand zu Lena hin. Lena greift nach seiner Hand und hält sie fest. Jonas lacht. Die Förderschullehrerin kündigt an, dass es heute Eis zum Nachtschisch gibt. Jonas freut sich lautstark, er dreht sich zu Lena hin und wiederholt zweimal, dass es heute Eis gibt. Er beobachtet Lenas Reaktion, dann wendet er sich zu mir und sagt: „Ich glaub, Lena mag Eis.“

*26.10.2011*

Beim Freispiel steht Lena mit ihrem Rollstuhl am Rande des Spielteppichs. Die Jungen bauen etwas aus Bauklötzen, ein paar Mädchen spielen Memory. Lena steht zunächst alleine da. Ich gehe zu ihr, fange an, mit ihr zu sprechen und gebe ihr einen Igelball. Tim kommt mit einer Hamsterfigur zu Lena. „Die will ich Lena zeigen“, erklärt er mir und hält sie Lena hin. „Nicht in den Mund nehmen, nur mal halten“, sagt er zu Lena, „die ist lustig, ge?“

Lena greift nach der Figur, sie dreht sich zu Tim hin und scheint sich zu amüsieren. Lena lautiert etwas, dass sich so anhört wie „Tim“. Tim ist erstaunt. „Sie hat Tim gesagt!“, ruft er auf. „Sie hat wirklich Tim gesagt! Du willst Tim sagen Lena, oder?“ Tim spricht Lena langsam sei-

nen Namen vor. Lena lautiert und schaut ihn an. Es hört sich wirklich ein bisschen an wie Tim. Er ruft zu den anderen Jungs rüber, Lena würde seinen Namen sagen. Die Jungs reagieren nicht. Tim schaut mich an und sagt: „Schade, dass Lena nicht sprechen kann.“

*27.10.2011*

Am nächsten Tag tummeln sich die Mädchen um Lena, die von ihrer Mutter gebracht wird. Sie bewundern Lenas neue Klamotten. Lena wird erst mal in die Spielecke gelegt. Anja legt sich zu ihr. Sie hat einen Igelball und einen Stoffhasen in der Hand. Sie hält den Hasen vor Lenas Gesicht und gibt ihn ihr in die Hand. Dann massiert sie, ohne dazu aufgefordert worden zu sein, mit dem Igelball Lenas Rücken, bis der Unterricht beginnt.

Die Mädchen Eva und Sandra einigen sich, wer Lena wann schieben darf. Eva darf den Hinweg auf den Schulhof, Sandra den Rückweg ins Klassenzimmer übernehmen. Eva schiebt Lena zu einer Bank in die Sonne, auf der Tim und die Förderschullehrerin sitzen. Tim hält Lena das Fell seiner Jacke hin und lässt Lena fühlen, denn das Fell sei so weich. Lena scheint davon nicht so fasziniert. Dann zieht Tim seine Handschuhe aus, um Lena diese fühlen zu lassen. Lena fühlt nun interessierter, die scheinen ihr besser zu gefallen. Sandra kommt, sie möchte Lena ein bisschen auf dem Schulhof herum schieben und fragt die Förderschullehrerin. Sie darf Lena in Sichtweite und in der Sonne umher schieben. Sie solle immer schauen, dass Lena sich mit ihren Hände dabei an ihrer Haltestange festhält, damit diese nicht in die Speichen kämen. Sandra greift Lenas Hände und legt sie an die Stange. Lena legt ihre Hände von der Stange auf ihren Schoß. Sandra schimpft mit Lena und nimmt rabiat ihre Hände. Sie zieht sie zur Haltestange. Lena zieht ihre Hände aber sofort wieder von der Stange weg. Sandra wiederholt ihr Vorgehen. Die Förderschullehrerin bemerkt Sandras Verhalten und greift ein. Lena könne ihre Hände selbst an die Haltestange legen, wenn man es ihr sage. Sie könne nicht einfach Lenas Hände nehmen und wohin ziehen. Sandra bittet Lena nun, ihre Hände an die Stange zu legen. Lena streckt ihre Hände stattdessen in die Luft und lacht.

*28.10.2011*

Auf dem Schulhof kommt Luise zur FSJlerin und Lena angelaufen. Sie wolle Lena mitnehmen, um ihr etwas zu zeigen. Luise fährt Lena zu einem Metallgeländer. Sie stellt sie dort ab und fängt an, an der Stange zu turnen. Sie wolle Lena etwas vorturnen, erklärt sie mir. „Schau Lena, du musst deinen Kopf hochheben!“, fordert sie Lena auf. Lena richtet sich auf. Dann fängt Luise an, zu ihrem Turnen eine Rap zu singen: „Lena geht in die Schule, das macht ihr

Spaßt! Lesen, schreiben, malen kann Lena nicht, aber sie kann liegen und lachen! Das macht ihr Spaß! Lena geht in die Schule, das ist Lena!“

Heute kommt Lena erst etwas später in die Schule. Sie hat morgens noch Logopädie. Die anderen Kinder wissen Bescheid. In der Hofpause nach dem Mittagessen lässt Lena ihren Oberkörper Richtung Boden hängen. Dann fängt sie an zu weinen. Die Förderschullehrerin beschließt, Lena im Klassenraum hinzulegen, denn ihr Verhalten lässt uns auf Müdigkeit schließen. Da Lena am Vortag „gemeckert“ hat, als sie auf einer Matratze am Boden lag, wird sie diesmal mit ihrer Matratze auf einem Gruppentisch gelagert. Lena wirkt nun entspannt, sie hört auf zu weinen. Als die Klasse aus der Hofpause zurückkommt, sind sie irritiert. Sie wirken besorgt um Lena. Warum ist Lena schon früher aus der Pause gegangen? Geht es ihr gut? Warum liegt Lena auf dem Tisch? Die Schüler tummeln sich um Lena. Zwei Jungs und ein Mädchen fangen an, Lena zu streicheln.

Die Förderschullehrerin möchte das mit allen Schülern der Klasse besprechen und wartet, bis alle Schüler ihre Jacken und Schuhe ausgezogen haben und an ihren Plätzen sitzen.

Sie erzählt dann, dass Lena auf dem Schulhof geweint habe. Da Lena aber nicht sprechen kann, konnte sie uns nicht sagen, was sie hat. Die Schüler sollen sich mal vorstellen, wie es sei, wenn es einem nicht gut geht und man könne dies nicht mitteilen. Viele Schüler melden sich. Sie schildern Situationen, in denen sie selbst Schmerzen hatten oder sich jucken mussten. Lena könne dies ja dann nicht sagen und könne sich auch nicht selber kratzen, überlegen sie.

Ein Schüler fragt, ob Lena nicht sprechen noch lernen könnte, wenn man es ihr beibringe.

Es hätte ihr ja vielleicht niemand beigebracht. Die Lehrerin erklärt, dass Lenas Familie versucht habe, ihr das Sprechen beizubringen. Sie bekomme ja auch immer Logopädie, wo man sprechen übe. Aber aufgrund ihrer Verletzungen im Kopf, die sie bei der Geburt hatte, kann sie das nicht lernen. Die Schüler durchlöchern die Förderschullehrerin mit Fragen zu Lenas Behinderung. Der Musikunterricht beginnt heute mal eine viertel Stunde später.

Im Abschlusskreis hat der Grundschullehrer Lenas Rollstuhl schräg abgestellt. Anja und Peter laufen hin und stellen Lena richtig in den Kreis. Sie erklären dem Grundschullehrer, Lena könne so doch schlecht in den Kreis sehen.

## 9. Zusammenfassende Betrachtung

### 9.1 Die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen: Vergangenheit, Status quo und zukünftige Herausforderungen

Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen stellen eine Personengruppe dar, die versuchen, unter ihrer spezifischen Ausgangssituation ihr Leben zu gestalten. Diese Ausgangssituation ist geprägt durch unter anderem motorische, kognitive und sensorische Einschränkungen. Gesellschaftlich wird auf diese Ausgangsbedingungen überwiegend nicht mit Anpassungen in Form von strukturellen (Barrierefreiheit) und kulturellen (Menschenbild, Wertvorstellungen) Veränderungen reagiert, die eine Teilhabe dieser Menschen ermöglichen, sondern überwiegend durch eine Unterstützung in Systemen gesellschaftlichen Ausschlusses.

Lange Zeit wurden Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen von pädagogischen Bemühungen überhaupt nicht berücksichtigt. Selbst nach der Gründung der Schule für Körperbehinderte und der Schule für Geistigbehinderte war hier zunächst eine Beschulung von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen nicht vorgesehen. Erst mit der Entwicklung von Konzepten der Förderung von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen in den 70er Jahren wurde der Glaube an die Schul- und Bildungsunfähigkeit überwunden. Das Schulrecht hat sich 1978 auch für diese Schüler durchgesetzt. Diesem Recht auf Bildung wird momentan hauptsächlich an der Schule für Körperbehinderte, sprich in einem aussondernen System, Rechnung getragen.

Das System der Sonderbeschulung wird von Integrationsbefürwortern schon seit den 70ern infrage gestellt, die sich durch eine *schulische* Integration eine *gesellschaftliche* Integration erhoffen. Zu einer Veränderung des segregierenden Systems kam es allerdings nicht:

Nach dem ersten Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland 2011 werden 20,1 % der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule unterrichtet, was gerade mal ein Fünftel dieser Schüler ausmacht (vgl. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland).

In den 80ern kam es auf Druck von Eltern zu ersten Integrationserfahrungen mit Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen. 1989 kam es in Berlin zum ersten Schulversuch zur „Integration von Schülern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen“. Trotz positiver Darstellungen der Ergebnisse des Schulversuches und ande-

rer Erfahrungen blieb die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen eine Seltenheit.

Es scheint sich abzuzeichnen, dass je weiter die Möglichkeiten des Schülers von der Erfüllung der Bildungsziele der allgemeinen Schule abweichen, eine Integration des Schülers immer unwahrscheinlicher wird. Es handelt sich bei dem momentan praktizierten gemeinsamen Unterricht somit um eine „hoch selektive Integration“ (Hinz 2007, 26f.), bei der Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen benachteiligt werden. Der in vielen Bundesländern vorhandene Ressourcenvorbehalt macht mit zunehmender Behinderung eine Integration schwieriger.

Auch spezifisch in Hessen sieht der momentane Status quo der integrativen Beschulung von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen nicht besser aus. Durch den seit langem möglichen zieldifferenten Unterricht befinden sich zwar Schüler von ihnen an der allgemeinen Schule, in Anbetracht der bildungspolitischen Lage und der bereitgestellten Ressourcen kann es sich dabei aber nicht um viele Schüler handeln.

Wenn Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen stattfindet, so konzentriert sich diese zumeist auf die Grundschule. Für viele Schüler endet nach der Grundschulzeit der gemeinsame Unterricht. Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen werden dann in der Sonderschule weiterunterrichtet.

Nachschulisch zeigen sich oft auch keine Perspektiven auf Integration und Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen kommen in entsprechende Wohnheime.

Scheint die Grundschuldidaktik sich noch eher zu einer integrativen allgemeinen Pädagogik öffnen zu lassen, sind die Organisationsformen der Sekundarstufe noch weit davon entfernt.

Vor allem die starke Trennung in Leistungsniveaus durch das gegliederte Schulsystem und die starke Gliederung in Fächer scheinen mit integrativen Ansprüchen schwierig in Einklang zu bringen sein. Auch die Zunahme der Komplexität der Bildungsinhalte scheint den Einbezug von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen zu erschweren.

Sehen also die Aussichten auf Teilhabe nach der Grundschule ernüchternd aus, darf dieses meines Erachtens kein Appell dafür sein, auch auf die Integration in der Grundschule zu verzichten. Nur durch eine qualitative und quantitative Zunahme der Integration in der Grundschule kann meines Erachtens auch auf eine verändernde Wirkung in der Sekundarstufe und auf eine integrative nachschulische Perspektive gehofft werden.

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2007 verpflichtet sich Deutschland ein integratives Bildungssystem sicherzustellen, in dem kein Kind mit Behinderung von dem Grundschulunterricht oder dem Unterricht der weiterführenden Schulen ausgeschlossen werden darf (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 24, Absatz 1 und 2a).

Dabei müssen in der allgemeinen Schule Vorkehrungen getroffen werden, die den Bedürfnissen der einzelnen Schüler entsprechen.

Wie die allgemeine Schule Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen gerecht werden kann und welche „Vorkehrungen“ dafür notwendig sind, wurde in dieser Arbeit unterschiedlichst angesprochen und soll im folgenden Teil präzisiert zusammengefasst werden.

## **9.2 Wie kann die allgemeine Schule den elementaren Bildungsbedürfnissen der Schüler gerecht werden? Welche Hindernisse stehen der Erfüllung des Bildungsbedürfnisses an der allgemeinen Schule im Weg?**

### **9.2.1 Das Menschenbild - anthropologische Voraussetzung für Integration**

„Voraussetzung für die Aufnahme eines Kindes mit schwerster Beeinträchtigung in die Grundschule ist die Grundeinstellung der Pädagogen/innen.“ (Hömborg 2003, 6)

Damit eine wirkliche und nicht nur räumliche Teilhabe von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen gelingen kann, bedarf es einer positiven Sichtweise gegenüber Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen. Es bedarf einer Haltung, die nicht die Defizite und die Andersartigkeit der Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen in den Fokus stellt, sondern zunächst einmal die Gemeinsamkeit mit ihren Mitschülern.

Personen ohne Erfahrungen mit Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen zeigen sich oft zunächst einmal distanziert.

Hinz (2007, 19-21) beschreibt Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen als Provokation unserer inneren Normvorstellungen: Ganz unverdeckt zeigen sie uns Seiten des Menschseins auf, die wir eher übergehen wollen. Sie konfrontieren uns zum Beispiel mit Körperflüssigkeiten und unangenehmen Gerüchen. Ihre Haltungen, Bewegungen, ihre Art sich bemerkbar zu machen, wirken in den ersten Begegnungen zunächst einmal fremd.

Unsere gängigen Vorstellungen von Schule und Lehrersein bringen sie ins Wanken (vgl. ebd.).

Es stellt sich die Frage, wie sich die zunächst vorhandenen „innerpsychischen Barrieren“ (Hinz u.a. 1992, 23) zu einer positiven Haltung gegenüber Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen wandeln können.

Ein Versuch dazu ergibt sich über die Veränderung von Begrifflichkeiten, die eine defizitäre Sichtweise auf Menschen nahelegen und die Schwere der Abweichung vom Normalen fokussieren. Ich entschied mich für den Namen „Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen“. Diese Bezeichnung soll die Bildungsfähigkeit dieser Menschen postulieren und somit auf die Bedeutung ihres zu schützenden Bildungsrechtes aufmerksam machen. Mit den Erläuterungen von elementaren Bildungsbedürfnissen von Praschak (2011) werden Hinweise auf eine Pädagogik gegeben, die diesen Bildungsbedürfnissen gerecht wird. Ihre Aufgabe ist die Ermöglichung von sensumotorischen Weltzugängen in einer heterogenen Gemeinschaft. Die Betonung der Bildungsbedürfnisse, weg von der Betonung der Behinderung, erscheint mir für die pädagogische, insbesondere die integrative Praxis als sinnvoll.

Ein anderer Weg zu veränderten Sichtweisen auf Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen führt über eine Auseinandersetzung mit vorhandenen Menschenbildern.

Es wurde dafür das Menschenbild von Georg Feuser dargestellt. Er stellt das Allgemeinen im Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen heraus.

Er sieht den Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen nicht als bloße körperliche Existenz, sondern als kompetente Person, deren menschliche Fähigkeiten nicht abgesprochen werden können. Nach Feuser können Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen wie alle Menschen in Beziehungen zu anderen Menschen lernen. Die systemtheoretischen Überlegungen Feusers ermöglichen meines Erachtens, Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen anders zu begegnen.

Ungeklärt bleibt allerdings, wie sich ein solches Menschenbild zu einer inneren Haltung etablieren kann. Sicher kann eine theoretische Auseinandersetzung mit den Texten von Feuser Denkanregungen geben, sich mit den eigenen Einstellungen gegenüber Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen auseinanderzusetzen. Ob diese kognitive Auseinandersetzung aber wirklich weitreichende verändernde Wirkungen auf verinnerlichte Vorstellung hat, mag ich mit einem Fragezeichen versehen.

Hömborg (2003, 6) äußert mit Bezug auf eine unveröffentlichte Dissertation von Mahnke (2000), dass sich Grundeinstellungen durch eine theoretische Vermittlung kaum bewirken



lassen. Grundeinstellungen ließen sich dagegen eher durch direkte persönliche Erfahrungen mit Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen erreichen (vgl. Hömberg 2003, 6).

Darauf weist auch ein Teilergebnis der oben erwähnten Studie von Klauß und anderen (2006) hin, nach der die Lehrer durch die persönliche Kenntnis eines Schülers eher zu einer positiven, kompetenzorientierten Sichtweise von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen kommen konnten.

Auch Hetzner und Podlesch (1992, 50), die den Prozess der Pädagogen nach einer Anfrage nach einem Integrationsplatz für ein Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen bis zur tatsächlichen Umsetzung der Integration analysieren, legen diese Vermutung nahe:

Sie beschreiben, dass zunächst Distanz zu den Menschen herrschte, weil die Pädagogen kein Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen kannten. Erst das persönliche Kennenlernen ermöglichte eine Öffnung gegenüber diesen Kindern (vgl. ebd.).

Persönliche Kontakte werden durch gesellschaftliche Praktiken der Segregation eher verhindert. Sie wären aber wiederum die Voraussetzung dafür, um die gesellschaftlichen Praktiken zu verändern. Diese „Dialektik“ (Feuser 1996a, 2) kann meines Erachtens wenn überhaupt nur schrittweise durch positive Begegnungen zwischen Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen und ihren Mitmenschen aufgelöst werden.

Neben konkreten Erfahrungen mit Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen nennen Hetzner und Podlesch (1992, 50) noch einen Punkt, der die Abwehrhaltungen der Pädagogen aufbrechen lassen konnte: Dies waren Informationen, die vielseitig durch Gespräche über „schwerste Behinderungen“ eingeholt wurden. Es ist also auch konkretes Wissen über die Problematik, das vorhandene Ängste und Hemmungen überwinden lassen. Hömberg (2003, 5) spricht an, dass Pädagogen ohne Erfahrung im Umgang mit Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen „oft unrealistische Vorstellungen von den Spezialkenntnissen und Fördermöglichkeiten an Sonderschulen entwickeln“.

Sowohl das Erschaffen von Begegnungen als auch das Weitergeben fachspezifischer Kompetenzen, die die überhöhten Vorstellungen der Regelpädagogen der Förderung von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen nehmen, betrachte ich als Aufgabe der Sonderpädagogen, die an Prozessen der Integration beteiligt sind oder sich beteiligen wollen.

### **9.2.2 Sachliche, räumliche und personelle Voraussetzungen**

Für die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen besteht die Notwendigkeit an bestimmten sachlichen, räumlichen und personellen Voraussetzungen.

Im Bereich der Sachausstattung wurden viele Hilfsmittel für Menschen mit Behinderung entwickelt, die behinderungsbedingte Einschränkungen zu kompensieren versuchen. Neben Hilfsmitteln zur Pflege und Positionierung stehen Kommunikationsmittel und verschiedene Unterrichtshilfen zur Verfügung, die individuell auf den Schüler abgestimmt werden müssen. Mit zunehmender Schwere der Behinderung steigt der Bedarf an Hilfsmitteln, weshalb Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen meist eine Vielzahl an Hilfsmitteln benötigen.

Haben Schulen für Körperbehinderte bereits eine große Sammlung an Hilfsmitteln, so wurden die ersten integrativen Erfahrungen unter ganz einfachen sachlichen und räumlichen Voraussetzungen gesammelt. Aufzüge oder Rampen, Lagerungsmaterialien und andere Hilfsmittel waren teilweise nicht vorhanden.

Gehört eine solche Sachausstattung zum Standard der Schule für Körperbehinderte, gibt es diese an der allgemeinen Schule meist zunächst nicht und sie müsste für den Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen eingerichtet werden. Eine fehlende Ausstattung stellt dabei für Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen in den meisten Bundesländern ein großes Integrationshindernis dar.

Ich gebe Hetzner und Podlesch (2009, 397) und auch den anderen Autoren der Erfahrungsberichte in Hinz und andere (1992) recht, dass eine Integration eines Kindes mit elementaren Bildungsbedürfnissen nicht an einer fehlenden Sachausstattung scheitern sollte. Mit ein bisschen Kreativität und praktischem Geschick kann man sich zum Beispiel Lagerungsmöglichkeiten aus Alltagsmaterialien wie Decken selbst herstellen. Diese kosten aber natürlich, wie Schwager (2003, 5) anmerkt, Zeit und einen höheren Personalaufwand.

Sinnvoll wäre sicher, wie Feuser („Prinzip der Dezentralisierung“) es vorschlägt, einen Pool an Hilfsmitteln einzurichten, von dem je nach Bedarf benötigte Hilfsmittel an die Schulen verteilt werden.

Betrachtet man teilweise die Bilder, die den Erfahrungsberichten in Hinz und andere (1992, 32, 63, 68) hinzugefügt sind, empfinde ich fehlende Hilfsmittel als großes Hindernis für die Beteiligung des Schülers am gemeinsamen Unterricht. Auf den Bildern liegen die Kinder in Bauchlage auf einem harten Tisch oder sinnvoller Weise auf einem Podest, die Köpfe auf

einem dünnen Tuch gelagert. Von der Erhöhung haben sie zwar eventuell die Möglichkeit Geschehnisse visuell mit zu verfolgen, eine manuelle Beteiligung ist aber nicht möglich.

Wenn zum Beispiel spezifische Lagerungsmaterialien nicht vorhanden sind, bedarf es zumindest der Kompetenz, Lagerungsmaterialien durch vorhandene Materialien (Decken, Schaumstoffreste, Reifen, etc.) selbst herzustellen.

Dies verweist auf die Notwendigkeit von Menschen, die sich mit sachgerechter Lagerung, Pflege und mehr auskennen. Sie müssen erkennen, welche Sachausstattungen, Kommunikationshilfen etc. für den Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen sinnvoll wären. Dafür ist es wichtig, Sonderpädagogen mit Wissen und Erfahrungen zu Hilfsmitteln in die Integration mit einzubeziehen. Auch eine Kooperation mit Therapeuten, die ein spezifischeres Wissen zu Hilfsmitteln in bestimmten Bereichen aufweisen, ist dabei bedeutsam.

Neben bestimmten sachlichen Ausstattungen verlangt die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen auch bestimmte bauliche Voraussetzungen, die eine weitgehende Barrierefreiheit sicherstellen. Dass diese architektonischen Voraussetzungen an den meisten Schulen nicht vorhanden sind, kritisierte 2006 der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung Vernor Munoz (vgl. Munoz 2006, VI, c. 80).

Hinsichtlich der sachlichen und räumlichen Voraussetzungen herrscht an der allgemeinen Schule ein Mangel, der vor allem die Integration von Schülern mit schwereren Behinderungen einschränkt. Durch den in vielen Schulgesetzen gültigen Ressourcenvorbehalt können den Schülern sachliche und räumliche Veränderungen der allgemeinen Schule und somit eine Integration verweigert werden.

Auch die Gewährleistung von personellen Voraussetzungen ist durch den Ressourcenvorbehalt nicht sichergestellt. Die Verweigerung von personellen Mitteln ist zentraler Kritikpunkt der Integrationsbefürworter an der Schulpolitik in Hessen (vgl. Batton 2010).

Es hat sich gezeigt, dass für die Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen zwei volle Stellen mindestens für den gemeinsamen Unterricht zur Verfügung stehen sollten.

Dies sollte meines Erachtens mindestens eine halbe Stelle von einem Sonderschullehrer sein, der Kompetenzen im Bereich der elementaren Bildung der Schüler erworben hat.

Die UN-Behindertenrechtskonvention sieht einen Ressourcenvorbehalt nicht vor. Nach Artikel 24, Absatz 2c müssen die Vertragsstaaten sicherstellen, dass „angemessene Vorkehrun-

gen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden“. Mit „angemessene Vorkehrungen“ werden „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen“ gemeint, „die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden“ (UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 2, Unterabsatz 4). Es ergibt sich somit eine Verpflichtung für die staatlichen Verantwortungs-träger bei Bedarf notwendige sachliche, räumliche und personelle Bedingungen für die Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der allgemeinen Schule zur Verfügung zu stellen (vgl. Aichele 2010, 5).

Betrachtet man den momentanen Ausschluss von Schülern mit Behinderungen, besonders den der Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen, scheint diese staatliche Verpflichtung hier noch lange nicht in den Köpfen und damit auch nicht in den Schulgesetzen angekommen zu sein.

Damit die allgemeine Schule den elementaren Bildungsbedürfnissen gerecht werden kann, bedarf es also die Bereitstellung von Ressourcen: Ressourcen für räumliche und sachliche Veränderung, aber auch Ressourcen für sonderpädagogische Fachkräfte an der allgemeinen Schule. Ein Mangel an Bereitstellung von sachlichen und personellen Mitteln kann damit als eine zusätzliche Beeinträchtigung und Benachteiligung von Schülern „mit einer besonders schweren Behinderung“ (Müller-Erichsen und Frühauf 2007, 11) gesehen werden.

### **9.2.3 Die Gestaltung des Unterrichts**

Die eigenen Erfahrungen und die Erfahrungen aus der Literatur zeigen auf, dass gemeinsamer Unterricht von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen und anderen Schülern mit einer spezifischen Unterrichtsgestaltung gelingen kann. Die Didaktik und Methodik des Unterrichts entspricht dabei den Vorstellungen eines gemeinhin als modern geltenden Unterrichtes:

Dazu gehören zum Beispiel Rituale, Projektarbeit, Arbeit am Wochenplan und Formen der freien Arbeit.

#### **Gemeinsame Unterrichtsrituale**

Aus den Praxisberichten und den eigenen Erfahrungen ging hervor, dass sich in ritualisierten gemeinsamen Situationen wie beim Morgenkreis häufig zeigt, dass sich Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen im Kontakt mit ihren Mitschülern wohlfühlen.

Immer wiederkehrende Elemente geben dabei den Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen Sicherheit, die sie in der Gemeinschaft geborgen fühlen lässt.

Wesentliche personale Grundbedürfnisse, wie das Bedürfnis „Raum und Zeit mit anderen Menschen teilen und gestalten [zu] können“ (Praschak 2011, 229), oder psychosoziale Grundbedürfnisse, wie „das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung genießen [zu] können“ (ebd.), können in solchen „kommunikativen Lernsituationen“ (Wocken 1998, 44f.) Erfüllung finden. Eine Aufgabe der Pädagogik ist es dabei, die Situationen so zu gestalten, dass die Schüler an der Gestaltung der Situation wirklich teilhaben können und dabei Anerkennung erfahren.

### **Lernen am gemeinsamen Unterrichtsinhalt**

Als große Herausforderung und als anzustrebendes Ziel gilt für viele Pädagogen, das individuelle Lernen der Schüler durch einen gemeinsamen Gegenstand zu verbinden und kooperative Lernsituationen zu gestalten.

Der Einbezug des Schülers mit elementaren Bildungsbedürfnissen in gemeinsame Unterrichtssituationen scheint hauptsächlich in den Fächern möglich, die handlungsorientiert ausgerichtet sind: Das ist zum Beispiel Sport, Kunst und Musik. Mit konkreten Materialien und Gegenständen wird versucht, den Schülern eine sensumotorische Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu ermöglichen. Dies scheint auch bei den anderen Kindern Interesse am Unterrichtsthema zu wecken. Seitz (2007, 210) macht die Vorteile des Lernens mit allen Sinnen für alle Schüler deutlich. Der Einbezug verschiedener Zugangsweisen zu einem Thema, auch leibhaft-körperlicher Zugänge, ermögliche es, die „Viel-Deutigkeit“ und den „inhaltlichen Reichtum eines Lerninhalts“ zu erschließen.

Nach meinen Beobachtungen ist die Frage, wie man den zentralen Gegenstand des Unterrichtes auch dem Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen näher bringen kann, bei den Pädagogen nicht immer präsent. Zu schnell greift man hier auf die bewährte Kiste mit Gegenständen zur „basalen Stimulation“ zurück, während die anderen Kinder sich zum Thema Herbst mit Eicheln beschäftigen.

Es kann aber natürlich nicht immer gelingen, den Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen Bildungsinhalte nahezubringen.

Lamers und Heinen (2011, 337) bedauern, dass es noch zu wenig didaktisch-methodische Konzepte gibt, die die Kinder mit elementaren Bildungsbedürfnissen an den gemeinsamen Inhalten teilhaben lassen und den Lehrern „Handlungssicherheit“ (ebd.) geben.

Dass dies aber kein Problem des integrativen Unterrichts darstellt, sondern dies auch den Sonderschulen noch schwerfällt, wurde bei der Beschreibung der Bildungssituation dieser Schüler deutlich.

Ein Problem, das Lernen der Schüler an der allgemeinen Schule miteinander zu verbinden, liegt meines Erachtens in der Lücke, die zwischen den Konzepten der Schwerstbehindertenpädagogik und der Fachdidaktik klafft.

Wie dargestellt sind die Konzepte der Schwerstbehindertenpädagogik, die am gängigsten praktiziert werden, auf Übungen von Funktionen, wie zum Beispiel auf die Wahrnehmungsförderung ausgerichtet, was nach Klafki (1963, 32) der formalen Seite der Bildung entspricht. Solange dabei nicht die materiale Seite der Bildung (vgl. Klafki 1963) in den Blick genommen wird, ist es schwierig dem Lernen der Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen an der allgemeinen Schule gerecht zu werden, an der meines Erachtens traditionellerweise eher die materiale Bildung betont wird.

Vonseiten der Fachdidaktiken gibt es kaum Ansätze, die Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen im Unterricht zu berücksichtigen, wie sich mir auf einer Fachtagung an der Fachhochschule Frankfurt (2011) zum Thema „Inklusion“ offenbarte. In dem Workshop mit dem ausgeschriebenen Titel „Gemeinsam Mathematik lernen“ stellten Frau Prof. Dr. Brandt und Prof. Dr. Vogel des Instituts für Didaktik der Mathematik der Goethe-Universität Frankfurt am Main ihre kooperativen Unterrichtsideen vor, die sich alle nur auf einer abstrakten und verbalen Ebene verwirklichen lassen. Auf Nachfragen von mir und anderen Workshopteilnehmern, wie Sie sich so einen Unterricht mit Schülern mit geistigen Behinderungen oder sogar „schwerstbehinderten“ Schülern vorstellten, stutzten Brandt und Vogel. Sie erklärten, dass für diese Schüler ja hauptsächlich das „Dabeisein“ bedeutsam wäre.

Seitz (2007, 206) spricht hier von dem Problem der „konzeptionellen Distanz zwischen den unterrichtsbezogenen Ansätzen der ‘Schwerstbehindertenpädagogik’ und der ‘Grundschulpädagogik’“, die mit verschuldet, dass gemeinsames Lernen wenig stattfindet.

Eine Annäherung wäre daher von beiden Seiten zu wünschen:

Ich gebe Dietrich und Benz (2005, 5-10) Recht, dass sich dabei die „Pädagogik bei schwersten Behinderungen“ zu einer „grundlegenden Pädagogik“ entwickeln muss, deren Aufgabe die Ermöglichung von Bildungsprozessen ist.

Vonseiten der Fachdidaktiken wäre eine Öffnung hinsichtlich integrativen Denkens erforderlich.

### **Lernen an verschiedenen Lerngegenständen**

Feuser (2005, 174) erachtet die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand als „unverzichtbares Minimum“ für Integration. Arbeit am Wochenplan und andere Methoden als die Kooperation im Projekt schließt Feuser als Methoden im integrativen Unterricht aus (vgl. ebd., 180).

In der Praxis zeigt sich, dass die Forderungen Feusers als überhöht gelten können. Man bemüht sich zwar mehr oder weniger den Unterricht der Kinder gemeinsam an einem Unterrichtsinhalt zu gestalten, erkennt aber, dass dies nicht durchgängig machbar und auch nicht sinnvoll ist.

In integrativen Klassen werden meistens verschiedene gemeinsame Lernsituationen genutzt, wie Methoden der Wochenplanarbeit und der freien Arbeit, um den Lernbedürfnissen der einzelnen Schüler gerecht zu werden. Wockens Theorie der gemeinsamen Lernsituationen gibt auch Situationen, in denen die Schüler an unterschiedlichen Inhalten arbeiten, im integrativen Unterricht seine Berechtigung. Auch in zum Beispiel koexistenten Situationen der freien Arbeit finden nach Wocken integrative Prozesse statt, wie sich auch in meinen Beobachtungen zeigt. Wockens Konzept der gemeinsamen Lernsituationen zeigt sich damit in der Realität als umsetzbarer als der Anspruch Feusers.

Wocken geht mindestens von einer raumzeitlichen Gemeinsamkeit aus, damit Lernsituationen als integrativ bezeichnet werden können.

Aber auch die Durchführung einer durchgehenden raumzeitlichen Gemeinsamkeit finden viele Pädagogen (vgl. Tams 1992, Gäns/Schneider 1992 oder Eckhardt 1995) für Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen nicht sinnvoll. Neben integrativen Lernsituationen werden für den Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen Unterrichtsphasen, die außerhalb der Klasse stattfinden, ebenfalls vorgesehen.

Die Pädagogen sehen es für das Wohlbefinden des Schülers mit elementaren Bildungsbedürfnissen als wichtig, Möglichkeiten des Rückzuges und der Ruhe zu schaffen. Therapien und Einzelförderung finden deshalb teilweise in einem anderen Raum statt. Diese Rück-

zugsmöglichkeiten müssten meines Erachtens im integrativen Unterricht ermöglicht werden. Um dem Bedürfnis, „eine eigenständige Person sein [zu] dürfen, deren Bedürfnisse und deren Anspruch auf Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden berücksichtigt werden“ (Praschak 2011, 222), zu entsprechen, ist es meines Erachtens wichtig, neben integrativen Lernsituationen in der Klassengemeinschaft auch Phasen außerhalb des geteilten Klassenraumes zuzulassen. Ein durchgehendes Verbringen in der Klassengemeinschaft stellt meines Erachtens nicht immer nur für Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen eine Überforderung dar. Darin gleich wie Feuser einen „Akt der Verbesonderung“ (2005, 191) zu sehen, erachte ich als übertrieben. Vor allem wenn man sich bemüht, die Möglichkeiten des Rückzuges allen Schülern bei Bedarf anzubieten, betrachte ich diese Kritik als hinfällig. Solange die getrennten Situationen immer wieder in gemeinsame Lernsituationen zurückgeführt werden, sehe ich die Integration in die Klassengemeinschaft nicht als gefährdet an.

#### **9.2.4 Die Bedeutung der Pflege**

Aufgrund ihrer Behinderung sind Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen umfassend auf Unterstützung im Bereich ihrer physiologischen Grundbedürfnisse angewiesen. Die Mahlzeiten und die Toilettenversorgung dauern bei diesen Kindern länger als bei Grundschulern, die zum Beispiel mal schnell ihren Schokoriegel verschlingen oder kurz zur Toilette springen.

Da diese Schüler häufig aufgrund von Schwierigkeiten bei der Nahrungsaufnahme an Mangelernährung leiden, ist es für sie lebensentscheidend, dass ihnen für die Grundbedürfnisse Zeit und Geduld gewährt werden.

Zu dem Bereich der Pflege gehört auch eine angemessene Lagerung und Umlagerung der Schüler. Eine sachgerechte Lagerung der Schüler ist aus medizinischen und aus pädagogischen Aspekten wichtig. Eine richtige, stabile Lagerung entscheidet mit darüber, inwieweit Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen aktiv werden und teilhaben können.

Sieht man dabei wie Praschak (2011, 222) die größtmögliche Selbstständigkeit in den alltäglichen Verrichtungen als einen wichtigen Bildungsbereich an, so werden diese für Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen zu einem zentralen Unterrichtsinhalt. Es müssen Formen entwickelt werden, wie dabei eine Mitbeteiligung der Schüler ermöglicht werden kann.



An den Erfahrungsberichten habe ich kritisiert, dass die Bedeutung der Pflege für diese Menschen oft nicht thematisiert wurde, weil mehr die gemeinsamen Unterrichtsphasen im Fokus standen und der Bereich der Pflege schlecht zu einem gemeinsamen Unterrichtsinhalt werden kann.

Auch für die Eltern der Schüler ist eine angemessene Pflege der Schüler meist sehr wichtig, wie aus der Befragung von Ulbrich und Fröhlich (2003, 266f.) hervorgeht: Eltern ließen ihre Kinder hauptsächlich aus Mangel in diesem Bereich von der Schulpflicht befreien.

Eine absolute Priorität der gemeinsamen Unterrichtsinhalte und -phasen auf Kosten einer den Bedürfnissen des Schülers entsprechenden Pflege erachte ich deshalb als problematisch. Wie diese Zeiten für Pflege geschaffen werden können, muss im Einzelfall entschieden werden: Wird die Toilettenversorgung in der großen Pause vorgenommen oder ist die Begegnung in den Pausen mit den anderen Kindern wichtiger? Kann man den Unterrichtstag zum Beispiel so gestalten, dass auf die Frühstückspause ein Unterricht folgt, bei dem Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen schlecht mit einbezogen werden können, sodass diese Zeit für ein verlängertes Frühstück für sie genutzt werden kann?

Dabei muss Pflege nicht immer in getrennten Lernsituationen stattfinden.

Bildungsbedürfnisse im psychophysiologischen Bereich (nach Praschak 2011, 222) können auch in gemeinsamen Lernsituationen berücksichtigt werden, wie zum Beispiel in „koexistenten Lernsituationen“ (vgl. Wocken 1998, 41), in denen der eine Schüler vielleicht das Einmaleins übt, der Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen zum Beispiel das Halten einer Gabel beim Essen lernt. Auch in „subsidiären Lernsituationen“ (ebd., 45), in denen ein anderer Schüler den Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen bei seiner Aufgabe unterstützt, kann auf Bildungsbedürfnisse im psychophysiologischen Bereich eingegangen werden. Neben den gemeinsamen Lernsituationen sind allerdings auch getrennte Lernsituationen nötig, geht es zum Beispiel um die Toilettenversorgung oder um Aufgaben, bei denen der Schüler von den Reizen seiner Umgebung zu stark abgelenkt wird.

Wie die psychophysiologischen Bildungsbedürfnisse im Unterrichtsalltag Berücksichtigung finden können, muss eine wichtige Überlegung der Pädagogen sein.

Die Koordination der verschiedenen Bedarfe der einzelnen Schüler wird dabei zu einer herausfordernden Aufgabe.

Für viele Regelpädagogen stellt die Pflege anfangs ein ganz neuer Aufgabenbereich dar, weshalb hierbei wiederholt Unsicherheiten angesprochen wurden. Um Unkenntnis in diesem

Bereich nicht zu einem Integrationshindernis werden zu lassen, müssen durch eine angemessene Anleitung den Pädagogen Ängste genommen werden. Dies können Sonderpädagogen, aber auch Therapeuten übernehmen, die ihre Kompetenzen im Sinne eines Kompetenztransfers an die Pädagogen weitergeben. Eine Kooperation mit Therapeuten und auch eine unterrichtsintegrierte Therapie werden bedeutsam, damit sich die Beteiligten zielgleich verhalten können.

Eine Beteiligung von Pädagogen mit Kompetenzen im pflegerischen Bereich und eine Zusammenarbeit mit Therapeuten werden wichtig, um den physiologischen Grundbedürfnissen des Schülers zu entsprechen, aber auch um dem Bildungsbedürfnis in diesem Bereich gerecht zu werden.

Eine Frage, die sich die Pädagogen der Erfahrungsberichte stellten, ist die Frage nach der Beteiligung der Mitschüler an pflegerischen Aufgaben. Bei Eckhardt (1995) und Tams (1992) übernahmen andere Mitschüler meist gerne Aufgaben, wie die Unterstützung beim Essen. Eckhardt beschrieb die intensive Kontaktsituation, die bei der Essensunterstützung zwischen den Kindern entstehe und die enge Abhängigkeit von den Erwachsenen auflöse, als positiv für die Entwicklung einer Schülerin mit elementaren Bildungsbedürfnissen.

Bei Tams (1992, 96) übernahmen Mitschüler auch Aufgaben wie die Toilettenversorgung.

Im Hinblick auf den Erwerb von sozialen Kompetenzen und auf die soziale Integration der Schüler können Hilfestellungen beim Essen von anderen Schülern sicher sinnvoll sein.

Sieht man aber das möglichst selbstständige Essen als ein wichtiges Bildungsbedürfnis (vgl. Praschak 2011, 222), muss dabei darauf geachtet werden, dass die Mitschüler auch in diesem Sinne angemessene Unterstützungen geben. Podlesch und Schmitt (1997, 17-20) stellen fest, dass Schüler Hilfe oft so gaben, indem sie selbst sämtliche Aktivitäten übernahmen. Hier wäre es wichtig, auf das Ziel der größtmöglichen Eigenständigkeit des Schülers hinzuweisen und die Schüler bei der Unterstützung beim Essen zu begleiten und anzuleiten.

Das Waschen und die Toilettenversorgung wie Tams (1992) von Mitschülern machen zu lassen, empfinde ich als unangemessen. Die Pflege in diesem Bereich bricht in die Intimsphäre eines Menschen ein. Dies ist meines Erachtens Aufgabe von Bezugsbetreuern, die darauf achten, dass Wert und Würde der Schüler dabei gewahrt bleibt.

### **9.2.5 Die Bedeutung der Therapie**

Therapie hat bei den Autoren einen unterschiedlichen Stellenwert. Physiotherapie ist die meist genannte Therapieform, auf die nicht verzichtet wird.

Therapeuten an der Schule können die Qualität der schulischen Förderung für Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen meines Erachtens enorm bereichern.

Damit die Arbeit der Physiotherapie und die Arbeit der Pädagogen nicht im Widerspruch zueinander stehen, sind gute Absprachen der Beteiligten wichtig. Eine gute Kooperation und zielgleiches Arbeiten zwischen Pädagogen und Therapeuten werden dabei durch eine unterrichtsintegrierte Therapie erleichtert. Die „unterrichtsimmanente Therapie“ ist von Feuser die einzige Form der Therapie, die er nicht im Widerspruch zur integrativen Zielsetzung stehen sieht.

Viele Pädagogen empfinden es aber sinnvoll, Therapien auch in Einzelarbeit außerhalb der Klasse durchzuführen. Dies kann seine Berechtigung haben, wenn zum Beispiel eine zu große Ablenkung des Schülers bei Therapie in der Klasse festgestellt wird. Bei einer Therapie außerhalb des Unterrichts werden geeignete Kommunikationsformen umso wichtiger, die ein Abstimmen der therapeutischen und pädagogischen Arbeit ermöglichen.

### **9.2.6 Die sozialen Kontakte zu den Mitschülern**

„Das Bedürfnis nach sozialen Rollen und verlässlichen Beziehungen befriedigen können“ (Praschak 2011, 223)

Resümiert man die Erfahrungsberichte und die eigenen Erfahrungen, kann man sagen, dass Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen von den Kontaktmöglichkeiten in der heterogenen Klasse profitieren. Man kann Hinz (2003, 153) damit recht geben, dass sie im heterogenen Umfeld Gleichaltriger eine Art „natural support“ erfahren, der ein künstliches Förderumfeld ersetzt.

Wird an homogenen Gruppen an Kindern mit elementaren Bildungsbedürfnissen kritisiert, dass die Kinder dort „von sich aus kaum in Beziehung treten können“ (Praschak 2011, 223), so gehen die Mitschüler in heterogenen Klasse auf den Schüler ein. Sie provozieren und unterstützen Handlungen des Schülers. Auf Verhaltensänderungen, Bewegungen oder lautliche Äußerungen erfahren die Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen eine verstärkende Reaktion der Mitschüler. Der Umgang mit den Mitschülern scheint somit die Kommunikations- und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zu begünstigen.

Treffend fasst Schöler (2009, 115) die Bedeutung der Mitschüler für das Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen in einem Zitat zusammen:

„Je schwerer die Schädigung ist, umso notweniger braucht ein Kind die vielfältigen Anregungen der anderen, der vielfältigeren Kinder,

- deren Bewegung es mit den Augen verfolgen kann,
- deren Geräusche es mit den Ohren wahrnimmt,
- deren Gerüche es mit der Nase unterscheiden lernt,
- deren Hände es am eigenen Körper spürt.“

Zu der sozialen Integration der Schüler in die Klassengemeinschaft lässt sich keine pauschale Antwort geben. In der ersten Klasse konnte ich positive Beobachtungen zur sozialen Integration eines Mädchens mit elementaren Bildungsbedürfnissen machen. Überwiegend verhielten sich die Schüler ihrer Mitschülerin gegenüber zugewandt. In körperlicher Nähe zu dem Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen erfüllten sie ihr Bedürfnis nach Nähe und Zuwendung. In der sonst stark kognitiv ausgerichteten Schule entsteht somit ein Raum für das Bedürfnis nach Wärme und Geborgenheit.

Soziale integrative Prozesse ließen sich dabei hauptsächlich in den Phasen des freien Spieles, beim Essen oder in Pausen beobachten. Aber auch im Unterricht ließen die Pädagogen „kommunikative Lernsituationen“ (Wocken 1998) zu, in denen die Mitschüler im Kontakt mit dem Mädchen mit elementaren Bildungsbedürfnissen standen. Hier wurde den Schülern auch Raum für eine Auseinandersetzung mit Behinderung gegeben.

Vor allem in integrativen Kontexten müssen meines Erachtens diese kommunikativen Lernsituationen, die von den Lehrern gewöhnlich oft nicht so geschätzt werden, Bedeutsamkeit erlangen.

Auch viele „subsidiäre Lernsituationen“ (Wocken 1998) konnte ich beobachten. Diese werden auch vermehrt in den Erfahrungsberichten geschildert. Viele Schüler wollen mit ihrem Mitschüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen zusammenarbeiten und Hilfestellungen übernehmen. Es tun sich dabei Schüler hervor, die besonders den Kontakt suchen.

Viele Schüler sind bereit den Schüler zu unterstützen, wenn nach Hilfe gefragt wird.

Es lässt sich Podlesch und Schmitt (1997, 20) recht geben, dass „Helfen in einer Klasse mit geistig- und schwer mehrfachbehinderten Schülern eine neue Qualität“ bekommt:

„Den Mitschüler auf Toilette begleiten, ihm die Jacke anziehen, den Speichel wegwischen, ihn vom Rollstuhl auf die Matte verlagern, ihm nicht durch Erklärungen, sondern durch Fühlen, schmecken, Sehen, Hören, Riechen die Möglichkeit [zu] geben, seine Umwelt kennenzulernen, dies führt zu einem besseren Verständnis füreinander.“ (Ebd., 20)

Nicht alle Schüler nehmen von sich aus Kontakt zu dem Schüler auf und übernehmen freiwillig solche Hilfsangebote. Manche halten eher Distanz zu dem Mitschüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen.

Damit nicht immer die gleichen Schüler mit dem Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen zusammenarbeiten, lässt sich diskutieren, inwieweit man den Kontakt ganz auf Freiwilligkeit aufbauen möchte, oder ob eine Zuteilung von Zusammenarbeit für bestimmte Aufgaben sinnvoll ist. Einen Zwang zur Zusammenarbeit sollte es meines Erachtens allerdings nicht geben. Sollten die Schüler den direkten Kontakt ablehnen, wäre zu fragen, wie die Pädagogen Situationen des positiven Kontaktes zwischen den Schülern erschaffen können, sodass Distanzen überwunden werden können. Nach Schwager (2003, 3) müsse manchen Schülern Zeit bei der Annäherung gelassen werden.

Bei anderen Schülern zeigt sich, dass die Kontaktsuche auch zu einer Vereinnahmung des Schülers mit elementaren Bildungsbedürfnissen führen kann, bei der dessen Bedürfnisse keine Berücksichtigung mehr finden. Schwierigkeiten zeigen sich dabei auch bei Hilfestellungen, bei denen den Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen alle Aufgaben abgenommen werden.

Wenn diese Schwierigkeiten adäquat thematisiert werden, können sie soziale Lernprozesse in Gang setzen. Nach Podlesch und Schmitt (1997, 18), aber auch Hömberg (2007, 62f.) sind Sensibilisierungsprozesse der Mitschüler wichtig, die nonverbalen Signale des Kindes richtig zu deuten und deren Wünsche zu respektieren. Beim Helfen können die Erwachsenen ein geeignetes Modell für die Hilfestellungen sein.

Fasst man das Problem der zu weit gehenden Zuwendungen und Hilfestellungen, aber auch der teilweise vorhandenen Distanz zu dem Kind mit elementaren Bildungsbedürfnissen zusammen, kann man Hinz (1992, 19) recht geben, dass das Ausbalancieren von Annäherungs- und Abgrenzungsprozessen in der Interaktion als wichtiges Lernziel der Integration betrachtet werden muss.

Nach den Erfahrungen Willkomms (2007, 108f.) dürfen keine falschen Hoffnungen zu den Kontakten außerhalb der Schule und zur Entwicklung von engen Freundschaften mit Schülern ohne Behinderungen gemacht werden. Hatte Lena, das Mädchen mit elementaren Bildungsbedürfnissen aus der ersten Klasse der Integrativen Schule Frankfurt, auch außerhalb der Schule Kontakte zu den Mitschülern, scheinen Freundschaften vor allem in der Sekundarstufe schwierig zu werden. Die engste Freundschaft über die Grundschulzeit hinaus wird

von Willkomm (2007, 108f.) als die zwischen ihrer Tochter mit elementaren Bildungsbedürfnissen und einem anderen Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen beschrieben.

In Anbetracht der Tatsache, dass sich Freundschaften meist zwischen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen bilden, stellt sich die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, zwei Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen in der Klasse zu haben oder zumindest regelmäßige Begegnungen zwischen Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen zu ermöglichen. Die Bedeutsamkeit des Kontaktes mit Menschen „mit ähnlichen Erfahrungen“ berücksichtigt Prenzel (2006, 188f.) in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“. Sie schließt deshalb auch eine vorübergehende homogene Gruppenbildung nicht aus.

## 9. Fazit und Ausblick

Will man die Frage, wie die allgemeine Schule den elementaren Bildungsbedürfnissen gerecht werden kann, beantworten, müssen folglich viele Aspekte berücksichtigt werden.

Veränderte Sichtweisen und Einstellungen gegenüber Menschen mit elementaren Bildungsbedürfnissen als „innere“ Haltungen, als auch sachlich-räumliche Voraussetzungen als „äußere“ Bedingungen müssen erfüllt werden. Die Entwicklung von Kompetenzen an der Schule, wie im Unterricht das Lernen der unterschiedlichen Schüler im Sinne einer integrativen Didaktik miteinander verbunden werden kann, ist notwendig. Kreativität ist gefragt, wie die zentralen Unterrichtsinhalte dem Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen in einer sensomotorischen Auseinandersetzung nahe gebracht werden können.

Die Einbindung der Schüler in Projekte, gemeinsame Unterrichtsphasen und Freiarbeit kann dem Schüler Kultur in einem sozialen Rahmen näher bringen und somit wichtige personale und psychosoziale Bildungsbedürfnisse (vgl. Praschak 2010, 222f.) erfüllen. Damit die Schüler sich als eigenständige Personen zu der Gemeinschaft zugehörig fühlen, bedarf es Pädagogen, die die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander unterstützen. Sie helfen den Mitschülern, eine Balance zwischen Annäherung und Abgrenzung zu finden. Wege der Unterstützung Kommunikation können die Verständigung untereinander erleichtern und die Teilhabe der Schüler mit elementaren Bildungsbedürfnissen verbessern.

Eine zu starke Orientierung an gemeinsamen Bildungsinhalten und Unterrichtsphasen birgt die Gefahr, dass spezifische Bildungsbedürfnisse von Schülern im elementaren Bereich zu wenig Berücksichtigung finden. Dies sind überwiegend die Bedürfnisse im psychophysiologischen Bereich. Dazu gehören zum Beispiel die Bedürfnisse, möglichst eigenständig essen und trinken zu können, sich möglichst eigenständig bewegen und sich an der Toilettenversorgung beteiligen zu können (vgl. Praschak 2011, 222). Um diesen Bedürfnissen gerecht zu werden, dürfen diese Bereiche für den Schüler nicht zu einer an der allgemeinen Schule üblichen Nebensache werden. Ob Unterrichtsinhalte im Bereich der Pflege in gemeinsame Lernsituationen, wie in Freiarbeitsphasen oder bei der Wochenplanarbeit, berücksichtigt werden können oder ob getrennte Unterrichtssituationen sinnvoller sind, muss von den Pädagogen abgewogen werden.

Für die allgemeine Schule, die den Bedürfnissen aller Schüler gerecht werden will, ergeben sich mit dem Bereich der psychophysiologischen Grundbedürfnisse ganz neue Aufgabenbe-

reiche. Die Kompetenzen für diese Bereiche finden sich bei Sonderpädagogen, die diese Inhalte in ihrer Ausbildung und ihrer Praxis erworben haben, aber auch bei Therapeuten.

Die Beschulung an einer allgemeinen Schule verlangt deshalb die Kooperation verschiedener Professionen, die sich in Zusammenarbeit um die elementaren Bildungsbedürfnisse der Schüler bemühen.

Unter diesen Voraussetzungen ist eine Integration von Schülern mit elementaren Bildungsbedürfnissen möglich. Die praktischen Erfahrungen zeigen, dass Integration dabei ein Gewinn für alle Beteiligten werden kann.

Die nötigen Voraussetzungen dafür zu schaffen, ist Aufgabe der Bundesländer, die damit ihrer rechtlichen Verpflichtung der UN-Behindertenrechtskonvention nachkommen.



## 10. Literaturverzeichnis

- Aichele, Valentin (2010): Stellungnahme der Monitoringstelle zur UN-Behindertenrechtskonvention. Institut für Menschenrechte.  
Online: URL: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/stellungnahme\\_der\\_monitoring\\_stelle\\_z\\_un\\_behindertenrechtskonvention\\_zur\\_stellung\\_der\\_behindertenrechtskonvention\\_innerhalb\\_der\\_dt\\_rechtsordnung.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_z_un_behindertenrechtskonvention_zur_stellung_der_behindertenrechtskonvention_innerhalb_der_dt_rechtsordnung.pdf) [Stand: 29.12.1011].
- Batton, Johannes (2010): Inklusion und Konfusion - Was auf Hessens Schule zukommt.  
In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. KV Ansbach (Hrsg.): Auswege. Perspektiven für den Erziehungsalltag. Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht.  
Online: URL: [http://www.magazin-auswege.de/data/2010/11/Batton\\_Inklusion\\_und\\_Konfusion.pdf](http://www.magazin-auswege.de/data/2010/11/Batton_Inklusion_und_Konfusion.pdf) [Stand: 29.12.2011].
- Baumann, Christoph (2011): Integration contra „Inklusion“- Verordnungsentwurf zur sonderpädagogischen Förderung liegt vor.  
Online: URL: [http://www.gew-hessen.de/index.php?id=296&tx\\_ttnews%5Btt\\_news%5D=4754&tx\\_ttnews%5BbackPid%5D=422&cHash=b4772a9d8c78fb3f3897182e96a8f20e](http://www.gew-hessen.de/index.php?id=296&tx_ttnews%5Btt_news%5D=4754&tx_ttnews%5BbackPid%5D=422&cHash=b4772a9d8c78fb3f3897182e96a8f20e) [Stand: 29.12.2011].
- Bernhardt, Herta; Grubmüller, Josef (1992): Übergang schwerstbehinderter Kinder in die Sekundarstufe. Erfahrungen in einer Frankfurter Gesamtschule.  
In: Hinz, Andreas; Petrusch, Rüdiger; Wagner, Hans-Volker (Hrsg.): Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg, 104-108.
- Bergeest, Harry; Boenisch, Jens; Daut, Volker (2011): Körperbehindertenpädagogik. 4. vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage. Bad Heilbrunn.
- Buber, Martin (1965): Das dialogische Prinzip. Heidelberg.
- Dietrich, Albin; Benz, Meinrad (2005): Pädagogik bei schwerster Behinderung – von der spezialisierten Pädagogik zur grundlegenden Pädagogik (?). In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 7/8, 5-10.
- Eckhardt, Renate (1995): 3. Säule: Alle gehören dazu! Alle gehören dazu- auch Kinder mit einer schweren Behinderung. Clara – ein Kind mit elementarem Lernbedürfnissen in unserer Klasse. In: Evangelische Französische-reformierte Gemeinde (Hrsg.): Spuren.

Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessens Grundschulen. Ein Lesebuch zu 10 Jahren Integrative Schule Frankfurt. Schriftenreihe Lernziel Integration 15. Bonn, 171-179.

Online: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/spuren.html> [Stand: 29.12.2011].

Evangelische französische-reformierte Gemeinde (1995): Sonderpädagogische Förderung.

Auszug aus dem Hessischen Schulgesetz. In: Evangelische französische-reformierte Gemeinde (Hrsg.): Spuren. Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessens Grundschulen. Ein Lesebuch zu 10 Jahren Integrative Schule Frankfurt. Schriftenreihe Lernziel Integration 15. Bonn, 61.

Online:URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/spuren.html> [Stand: 29.12.2011].

Eckmann, Theo (1985): Selbstsein unter seinesgleichen? Identitätsförderung Körperbehinderter an der Sonderschule für Körperbehinderte. Berlin.

Feldkamp, Margret; Matthiaß, Hans-Henning (1988): Diagnose der infantilen Zerebralparese im Säuglings- und Kindesalter. 2. neubearbeitete und erweiterte Fassung. Stuttgart.

Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: BEHINDERTENPÄDAGOGIK, 28. Jg., 1,4-48.

Online: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html> [Stand: 29.12.2011].

Feuser, Georg (1990): Integrative Erziehung und Unterrichtung schwerstbehinderter Kinder.

Eine Frage der Didaktik! In: Fachverband für Behindertenpädagogik LV-Hamburg (Hrsg.): Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Hamburg, 52-68.

Feuser, Georg (1991): Wider die Unvernunft der Euthanasie. Ungekürzte Fassung eines Vortrags an der Universität Innsbruck im Rahmen der Reihe "Wissenschaft und Verantwortlichkeit" am 12.12. 1991.

Online: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-euthanasie.html>  
[Stand: 29.12.2011].

Feuser, Georg (1996a): "Geistigbehinderte gibt es nicht!" Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. Referat am 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen "Es ist normal, verschieden zu sein" in Innsbruck.

Online: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>  
[Stand: 29.12.2011].

Feuser (1996b): Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration – „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Vortrag vor den Abgeordneten zum Nationalrat im Österr. Parlament am 29. Okt. 1996 in Wien.

Online: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-menschenbild.html>

[Stand: 29.12.2011].

Feuser, Georg (1999): Integration – Eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1.

Online: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-99-frage.html>

[Stand: 29.12.2011].

Feuser, Georg (2002): Integration – fängt in den Köpfen an und hebt sich in einer „Allgemeinen Pädagogik“ auf! In: Feyerer, Ewald; Prammer, Wilfried (Hrsg.): Eine kindgerechte Schule für alle. Beiträge zum 7. Praktikerforum. Linz, 312-324.

Feuser, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. 2. unveränderte Auflage. Darmstadt.

Feyerer, Ewald; Prammer, Wilfried (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe 1. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim. Basel. Berlin.

Fischer, Erhard (2003): „Geistige Behinderung“ – Fakt oder Konstrukt? Sichtweisen und aktuelle Entwicklungen. In: Fischer, Erhard (Hrsg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderungen. Sichtweisen. Theorien. Aktuelle Herausforderungen. Oberhausen, 7-35.

Fornfeld, Barbara (1998): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. 2. überarbeitete Auflage. Heidelberg.

Fornfeld, Barbara (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung- Klärung des Begriffs. In: Fornfeld, Barbara (Hrsg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München, 50-81.

Frindt, Ingeborg (o.J.): Menschen mit handlungsorientierter Lebensentwicklung statt Menschen mit sogenannter „schwerster/schwerer geistiger Behinderung“.

Online: URL: [http://plone.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/schule\\_fuer\\_geistigbehinderte/anlage/Menschen\\_lebensentwicklung.pdf](http://plone.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/schule_fuer_geistigbehinderte/anlage/Menschen_lebensentwicklung.pdf) [Stand: 29.12.2011].

Fröhlich, Andreas (1978): Ansätze zur ganzheitlichen Frühförderung schwer geistig Behinderter unter sensomotorischem Aspekt. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für

- Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.): Hilfen für schwer geistig Behinderte. Eingliederung statt Isolation. Bericht der 9. Studientagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V.. Marburg.
- Fröhlich, Andreas; Ulbrich, Heike (2003): An den Grenzen des Lehrens- Elternperspektiven. In: Lamers, Wolfgang; Klauß, Theo (Hrsg.): ... alle Kinder alles lehren!- Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer-mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf, 255-270.
- Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf.
- Fröhlich, Andreas (2011): Aktivitäten des täglichen Lebens schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung- interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen, 229-240.
- Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hrsg.) (2011): Schwere und mehrfache Behinderung- interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen
- Gäns, Anette; Schneider, Ossi (1992): Reiner- ein Schüler mit schwerer Behinderung in unserer Klasse. In: Hinz, Andreas; Petrusch, Rüdiger; Wagner, Hans-Volker (Hrsg.): Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg, 100-108.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main.
- Grob-Paeprer, Birgit (1997): Interaktionen mit Stefanie. Ergebnisse einer wissenschaftlichen Hausarbeit. In: Matt, Hedwig; Podlesch, Wolfgang; Schmitt, Brigitte (Hrsg.): Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen. Zweiter Bericht der wissenschaftlichen Begleitung der Schuljahre 1991/1992 und 1992/93. Berlin, 170-179.
- Grubich, Rainer (2008): „Autismus und Integration – Die Quadratur des Kreises ?!“ Kinder und Jugendliche mit autistischer Wahrnehmung in der integrativen Schule im Wiener Regelschulwesen: Schwerpunkt Sekundarstufe 1 – Individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, didaktische Bedingungen und strukturelle Notwendigkeiten. Diplomarbeit an der Universität Wien.

Online: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/grubich-autismus-dipl.html>

[Stand: 29.12.2011].

Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Überblick-Kompodium-Studienbuch. 10. aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn.

Hamm; Margret (2005): Lebensunwert zerstörtes Leben. Zwangssterilisation und Euthanasie. Frankfurt.

Hedderich, Ingeborg (2006): Einführung in die Körperbehindertenpädagogik. 2. Auflage. Weinheim.

Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (2001): Wanderung durch die schwerstbehinderten pädagogische Landschaft. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie- ein Blick zurück nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf, 13-47.

Hessisches Sozialministerium: Barrierefrei für alle. Im hessischen Sozialnetz:

Online: URL: <http://www.barrierefrei-fuer-alle.de/ca/a/gk/>

[Stand: 29.12.2011]

Hetzner, Renate; Podlesch, Wolfgang (1992): Aufnahme eines Kindes mit Mehrfachbehinderung in der Vorklasse. Erfahrungen der Fläming-Grundschule Berlin. In: Hinz, Andreas; Petrusch, Rüdiger; Wagner, Hans-Volker (Hrsg.): Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg, 42-52.

Hetzner, Renate; Rupp, Gabriele; Schilling, Anne (1992): Wie kann unterrichtliche Gemeinsamkeit entstehen? Planung und Durchführung von Unterricht. In: Hinz, Andreas; Petrusch, Rüdiger; Wagner, Hans-Volker (Hrsg.): Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg, 53-62.

Hetzner, Renate (2007): Stefanie – Integrationsklasse, Sonderschule, Wohnheim. In: Hinz, Andreas (Hrsg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg.

Hetzner, Renate; Podlesch, Wolfgang (2009): Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen („Schwerstmehrfachbehinderte“) in Integrationsklassen. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. Auflage. Weinheim und Basel, 392-402.

Hinz, Andreas; Wölfert-Ahrens, Erika (1991): Offene Formen der Förderung. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonder-

- pädagogik. Band 12. Berlin, 282-295.
- Hinz, Andreas; Petrusch, Rüdiger; Wagner, Hans-Volker (Hrsg.) (1992): Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg.
- Hinz, Andreas (1992): Kinder mit schwersten Behinderungen. Herausforderungen und Aufgabe für integrative Pädagogik. In: Hinz, Andreas; Petrusch, Rüdiger; Wagner, Hans-Volker (Hrsg.): Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg, 11-31.
- Hinz, Andreas (2003a): Allen alles – Inklusion. In: Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Band 3. Heidelberg, 143-156.
- Hinz, Andreas (2003b): Inklusion- mehr als nur ein neues Wort?! In: Lernende Schule 6, 15-17.  
Online: URL: [http://www.Gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz\\_Inklusion\\_.pdf](http://www.Gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz_Inklusion_.pdf)  
[Stand: 29.12.2011].
- Hinz, Andreas (2007) (Hrsg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg.
- Hömborg, Nina (2003): Kompetenz und Akeptanz. Aspekte beruflicher Qualifikation bei Pädagogen/innen, die Schülerinnen und Schüler mit schwersten Behinderungen in integrativen Klassen unterrichten. In: vds-NRW (Hrsg.): Körperbehindertenpädagogik. Praxis und Perspektiven. Unterricht und Erziehung mit Schülern und für Schüler mit Körperbehinderungen. Meckenheim 2003, 177-191.  
Online:URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hoemberg-kompetenz.html>  
[Stand: 29.12.2011].
- Hömborg, Nina (2007): Ergebnisse aus dem Berliner Landesschulversuch. In: Hinz, Andreas (Hrsg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg, 57-74.
- Inklusionslandkarte: Inklusive Bildung in der freien und Hansestadt Hamburg auf der Grundlage des §12 Hamburgisches Schulgesetz. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen: Online:URL:  
[http://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Landkarte/Details/inklusion\\_details\\_no.html?cms\\_idInclusion=981](http://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Landkarte/Details/inklusion_details_no.html?cms_idInclusion=981)  
[Stand: 29.12.2011].
- Institut für Menschenrechte (2010): Stellungnahme der Monitoringstelle zur UN-

Behindertenrechtskonvention.

Online:URL:[http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/stellungnahme\\_der\\_monitoring\\_stelle\\_z\\_un\\_behindertenrechtskonvention\\_zur\\_stellung\\_der\\_behindertenrechtskonvention\\_innerhalb\\_der\\_dt\\_rechtsordnung.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_z_un_behindertenrechtskonvention_zur_stellung_der_behindertenrechtskonvention_innerhalb_der_dt_rechtsordnung.pdf)  
[Stand: 29.12.2011].

Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (2005).

Hrsg. v. Deutschen Institut für medizinische Dokumentation und Information. Genf.

Jalass, Karin (1992): Zur Bedeutung der Gemeinsamkeit zwischen schwerstbehinderten und nichtbehinderten Kindern. In: Hinz, Andreas; Petrusch, Rüdiger; Wagner, Hans-Volker (Hrsg.): Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg, 39-41.

Kallenbach, Kurt (Hrsg.) (2006): Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch rehabilitative Maßnahmen. 2. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn.

Klafki, Wolfgang (1959): Kategoriale Bildung. 2. Studie der „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“. Weinheim. 4. Auflage, 25-45.

Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.

Klauß, Th.; Lamers, W.; Janz, F. (2006): Die Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg“.

Online: URL:

[http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/frontdoor.php?source\\_opus=6790](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/frontdoor.php?source_opus=6790)  
[Stand: 29.12.2011].

Klauß, Theo (2011): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen, 11-39.

Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Im Auftrag der Bertelsmannstiftung.

Online: URL:

[www.bertelsmann-stiftung.de/.../xcms\\_bst\\_dms\\_32811\\_32812\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/.../xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf)  
[Stand: 29.12.2011].

- Kloße, Mario; Leboch, Dagmar (2006): Unterricht mit „umfassend behinderten“ Kindern in heterogenen Klassenstrukturen der Schule für Körperbehinderte. In: Sonderpädagogische Förderung, 51. Jg. , 2 , 165-190.
- Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert (2011): Bildung für alle- Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen, 317-344.
- Landesarbeitsgemeinschaft Hessen „Gemeinsam leben- gemeinsam lernen e.V.“ (Hrsg.): Gemeinsamer Unterricht in Hessen.  
Online: URL: [http://www.gemeinsamleben-hessen.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100](http://www.gemeinsamleben-hessen.de/index.php?option=com_content&view=article&id=100) [Stand: 29.12.2011].
- Landesinstitut für Schulentwicklung; statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.)(2011): Bildungsberichterstattung 2011. Bildung in Baden Württemberg. Stuttgart. Online: URL: [http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/Bildungsbericht2011/Bildungsbericht\\_BW\\_2011.pdf](http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/Bildungsbericht2011/Bildungsbericht_BW_2011.pdf) [Stand: 29.12.2011].
- Lebenshilfe Hessen (2011): Erklärung zum Gesetzesentwurf des Kultusministeriums zur Änderung des Hessischen Schulgesetzes.  
Online: URL: [http://www.lebenshilfehessen.de/wDeutsch/aktuelles/link/2011\\_05\\_31\\_schulgesetz.pdf](http://www.lebenshilfehessen.de/wDeutsch/aktuelles/link/2011_05_31_schulgesetz.pdf) [Stand: 29.12.2011].
- Levinas, E. (1983): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. München.
- Linde, Elsabe (1997): Marieke in der Vorklasse der Fläming-Grundschule. In: Matt, Hedwig; Podlesch, Wolfgang; Schmitt, Brigitte (Hrsg.): Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen. Zweiter Bericht der wissenschaftlichen Begleitung der Schuljahre 1991/1992 und 1992/93. Berlin, 180-183.
- Ludwig, Christel (1997): „Handling“ für Marieke. In: Matt, Hedwig; Podlesch, Wolfgang; Schmitt, Brigitte (Hrsg.): Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen. Zweiter Bericht der wissenschaftlichen Begleitung der Schuljahre 1991/1992 und 1992/93. Berlin, 184-189.
- Mahnke, U. (2000): Qualifikation für Integration. Unveröffentlichte Dissertation an der



Technischen Universität Berlin. Berlin.

Matt, Hedwig; Podlesch, Wolfgang; Schmitt, Brigitte (Hrsg.) (1997): Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen. Zweiter Bericht der wissenschaftlichen Begleitung der Schuljahre 1991/1992 und 1992/93. Berlin.

Matt, Hedwig (2007): „Wenn du brummst, dann singe ich“- Gemeinsamer Unterricht für alle in einer Grundschule. Schritte der Schulentwicklung in der Heinrich-Zille-Grundschule Berlin-Kreuzberg. In: Hinz, Andreas (Hrsg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg, 113-124.

Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern. München. Wien.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Regelungen zur Umsetzung des Beschlusses des Ministerrats vom 3. Mai 2010 „Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung“.

Online: URL: <http://www.schulaemter-bw.de/servlet/PB/menu/1281160/index.html?ROOT=1184737> [Stand: 29.12.2011].

Mittendrin ev. (2011): Inklusion zum Nulltarif?

Online: URL:  
<http://www.eine-schule-fuer-alle.info/politik/bundeslaender/hessen/nulltarif/>  
[Stand: 29.12.2011].

Munoz, Venor (2006): Umsetzung der UN-Resolution 60/251. „Rat für Menschenrechte“ vom 15. März 2006. Bericht des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung.

Addendum. Deutschlandbesuch. Nichtautorisierte Arbeitsübersetzung:

Online: URL: [http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Mission\\_on\\_Germany\\_DE.pdf](http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Mission_on_Germany_DE.pdf) [Stand: 29.12.2011].

Musenbergh, Oliver (2002): Der Körperbehindertenpädagoge Hans Würtz (18775-1958). Eine kritische Würdigung des psychologischen und pädagogischen Konzeptes vor dem Hintergrund seiner Biographie. Hamburg.

Mühl, Heinz (1991): Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Berlin, 126-138.

Müller-Erichsen, Maren; Frühauf, Theo (2007): Einleitung.

In: Hinz, Andreas (Hrsg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration.

Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg, 8-14.

Nicklas-Faust, Jeanne (2011): Schwere und mehrfache Behinderung – Medizinische Aspekte.

In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung- interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen, 62-86.

Oertel, Birgid (1995): Gemeinsamer Unterricht in Hessen. In: Evangelische Französisch-reformierte Gemeinde (Hrsg.): Spuren. Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessens Grundschulen. Ein Lesebuch zu 10 Jahren Integrative Schule Frankfurt. Schriftenreihe Lernziel Integration 15. Bonn, 6-7.

Online: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/spuren.html> [Stand: 29.12.2011].

Oskamp, Ulrich (1983) Schwerstbehinderte als Herausforderung der Sonderpädagogik. In: Feuser, Georg; Oskamp, Ulrich; Rumpler, Franz (Hrsg.): Förderung und schulische Erziehung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Symposium 1982 in Würzburg. Stuttgart, 9-19.

Osten, Phillip (2011): Zur Geschichte des Umgangs mit schwer und mehrfach behinderten Menschen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung- interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen, 41-60.

Piaget, J. (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart.

Podlesch, Wolfgang; Schmitt, Brigitte (1997): Helfen – Prosoziales Verhalten im Kontext pädagogischer Schulforschung und integrativer Erziehungspraxis. In: Matt, Hedwig; Podlesch, Wolfgang; Schmitt, Brigitte (Hrsg.): Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen. Zweiter Bericht der wissenschaftlichen Begleitung der Schuljahre 1991/1992 und 1992/93. Berlin, 11-21.

Praschak, Wolfgang (1991): Kooperative Pädagogik Schwerstbehinderter – Sensusmotorische Kooperation im Alltag. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Berlin, 230-239.

Praschak, Wolfgang (2003): Sensusmotorische Kooperation und tonischer Dialog in der alltäg-

- lichen Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher.
- In: Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren...Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Band 3. Heidelberg, 115-127.
- Praschak, Wolfgang (2011): Die Welt wahrnehmen und lernen. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen, 219-228.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Regelungen zur Umsetzung des Beschlusses des Ministerrats vom 3. Mai 2010 „Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung“. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Online: URL: <http://www.schulamt-mannheim.de/inklusion/regelungen.pdf>  
[Stand: 29.12.2011].
- Sander, Alfred (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik.
- In: Sonderpädagogische Förderung, 48. Jg, 313-329.
- Sander, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik.
- In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 55. Jg.,5, 240-244.
- Schäffer, Franziska (2001): Leben und Arbeiten mit Menschen mit sogenannter (schwerer/schwerster) „geistiger“ Behinderung. Die neue Sonderschule 2001.
- Schmitt, Brigitte (1992): Kommunikation und Möglichkeiten der Kommunikationshilfen bei Schülern mit schweren Behinderungen. Erfahrungen in der 2. Klasse der Uckermark-Grundschule Berlin. In: Hinz, Andreas; Petrusch, Rüdiger; Wagner, Hans-Volker (Hrsg.): Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg, 63-77.
- Schöler, Jutta (2009): Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. Auflage. Weinheim und Basel.
- Schönberger, Franz; Jetter, Karlheinz; Praschak, Wolfgang (1987): Bausteine der kooperativen Pädagogik. Stadthagen.
- Schulgesetze: Online: URL: <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und>

-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html [Stand: 29.12.2011].

Schwager, Michael (2003): Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe 1. Erfahrungen an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Lamers, Wolfgang; Klauß, Theo (Hrsg.): ... Alle Kinder alles lehren!- Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf, 203-211.

Online: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schwager-sekundarstufe.html>  
[Stand: 29.12.2011].

Schwager, Michael; Brokamp, Barbara (2007): Perspektiven des Gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe 1. In: Hinz, Andreas (Hrsg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg, 213-224.

Seitz, Simone (2007): Kinder mit „schweren Behinderungen“ in der Grundschule. In: Hinz, Andreas (Hrsg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg, 206-212.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.)(2010): Sonderpädagogische Förderungen in Schulen 1999-2008. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 189- März 2010.

Online: URL:  
[http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok\\_189\\_SoPaeFoe\\_2008.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf)  
[Stand: 29.12.2011].

Stadler, Hans; Wilken, Udo (2004): Pädagogik bei Körperbehinderung. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Band 4. Weinheim.

Tams, Dirk (1992): 15 Kinder – eine Klasse. Praktische Arbeit in einer Integrationsklasse und die Kommunikation zwischen nichtbehinderten und schwerstbehinderten Schülern. In: Hinz, Andreas; Petrusch, Rüdiger; Wagner, Hans-Volker (Hrsg.): Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg, 90-99.

Trautwein, Sylvia; Fröhlich, Andreas (1991): Therapeutische Hilfsmittel für schwerstbehinderte Menschen. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Berlin, 462-471.

UN-Behindertenrechtskonvention:

Online: URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/>

user\_upload/PDF-Dateien/Pakte\_Konventionen/

CRPD\_behindertenrechtskonvention/crpd\_de.pdf [Stand: 29.12.2011].

Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: siehe UN-Behindertenrechtskonvention

Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen  
Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Vom Bundeskabinett beschlossen am 3. August 2011.

Auf der Seite des Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Online: URL: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf;jsessionid=070A86406ADC06A1708EDF64E9613CF2?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf;jsessionid=070A86406ADC06A1708EDF64E9613CF2?__blob=publicationFile)  
[Stand: 29.12.2011].

Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung. Hessen:

Online: URL:

[http://www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=9826175756adc83044fc071c043ee224](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=9826175756adc83044fc071c043ee224)  
[Stand: 29.12.2011].

Wehr-Herbst, Elisabeth (1993): Wahrnehmung und zerebrale Bewegungsstörung.

In: Wellnitz, Barbara; von Pawel, Barbara (Hrsg.): Körperbehinderung. Berlin, 79-87.

Weiß, Hans (2006): Das Recht auf schulische Bildung und Erziehung schwer(st)behinderter Kinder und Jugendlicher-Gefährdungen und Einschränkungen seiner Realisierung: Kritische Anfragen an die Pädagogik bei schwer(st)er Behinderung.

In: Sonderpädagogische Förderung, 51. Jg., 2, 117-133.

Wieczorek, Marion (2007): Zur aktuellen schulischen Situation von Kindern mit schwerster Behinderung. In: Haupt, Ursula; Wieczorek, Marion (Hrsg.): Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik. Stuttgart, 110-127.

Willkomm, Dorothea (1992): Nichtaussonderung – Erfahrungen aus dem Leben mit einem schwerstbehinderten Kind und Überlegungen zum Stellenwert von Therapie. In: Hinz, Andreas; Petrusch, Rüdiger; Wagner, Hans-Volker (Hrsg.): Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg 33-37.

Willkomm, Dorothea (2007): Emily – Integrativer Kinderladen, Integrationsklasse, Integratives Theater, Wohnheim für Behinderte, Wohngruppe. In: Hinz, Andreas (Hrsg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg, 105-112.

- Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildes Schmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, 37-52.
- Wocken, Hans (2009): Eingewiesen wie in eine Anstalt. Frankfurter Rundschau am 8.05.2009. Online:URL:<http://www.fr-online.de/wissenschaft/-eingewiesen-wie-in-eine-anstalt/-/1472788/3204872/-/index.html> [Stand: 29.12.2011].
- Zetkin, Maxim; Schaldach, Herbert; David, Heinz (Hrsg.) (1992): Wörterbuch der Medizin. 15. vollständig überarbeitete Auflage. Berlin.

## 11. Quellenverzeichnis der Abbildungen

- Abb. 1: Komponentenmodell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. In: Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.)(2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf, 21.
- Abb. 2: Bio-psycho-soziale Einheit Mensch. In: Feuser, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. 2. unveränderte Auflage. Darmstadt, 91.
- Abb. 3: Strukturbildung. In: Feuser, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. 2. unveränderte Auflage. Darmstadt, 109.
- Abb. 4: : Das Modell der „Bifurkation“ und „Hysterese“ In: Feuser, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. 2. unveränderte Auflage. Darmstadt, 113.
- Abb. 5: Entwicklungsmöglichkeiten. In: Feuser (1996b): Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration- „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Vortrag vor den Abgeordneten zum Nationalrat im Österr. Parlament am 29. Okt. 1996 in Wien, 12.  
Online:URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-menschenbild.html>  
[Stand: 29.12.2011].
- Abb.6: Phasenräume. In: Feuser (1996b): Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration- „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Vortrag vor den Abgeordneten zum Nationalrat im Österr. Parlament am 29. Okt. 1996 in Wien, 9.  
Online:URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-menschenbild.html>  
[Stand: 29.12.2011].
- Abb. 7: Zum Verhältnis der Grundpositionen der Pädagogik heute zu einer Allgemeinen integrativen Pädagogik. In: Feuser, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. 2. unveränderte Auflage. Darmstadt, 173.
- Abb. 8: Didaktische Struktur integrativer Pädagogik. In: Feuser (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: BEHINDERTENPÄDAGOGIK, 28. Jg., 1,29.  
Online: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html> [Stand: 29.12.2011].

Abb. 9: Lagerung in den integrativen Klassen. In: Hinz, Andreas; Petrusch, Rüdiger; Wagner, Hans-Volker (Hrsg.) (1992): Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg, 32,63,68.